

Tânia Isabel Gomes Ferreira da Silva

Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo e Secundário e uma Língua  
Estrangeira - Espanhol no 3.º ciclo e Secundário

**A interação oral em contexto real e artificial na aula de ELE**

2013

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva



Ao meu pai,  
herói, exemplo, inspiração

## AGRADECIMENTOS

---

Ao Ricardo, que mais do que ninguém sempre acredita em mim e me faz sentir realizada.

À minha mãe e ao meu irmão por toda a paciência e palavras sábias e por, também eles, me incentivarem sempre a ser cada vez melhor pessoa e profissional.

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León agradeço a orientação e disponibilidade que sempre revelou.

À professora supervisora Pilar Nicolás, pela serenidade e reforço constante, pela postura interessada e motivante que sempre manteve, sobretudo durante a observação e comentário de aulas.

Ao orientador de estágio Joaquim Lopes e colegas de aventura, por sempre terem incentivado o meu trabalho e por toda a força que fizeram para que eu fosse mais além, sem medo de arriscar.

Aos alunos com os quais trabalhei durante este ano letivo, principalmente os da turma 11ºE da Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, por terem servido de base e inspiração a este estudo e por, também eles, terem contribuído com a sua juventude, dinamismo e curiosidade para o meu crescimento durante este ano.

## RESUMO

---

Ser professor de uma língua estrangeira é ser consciente da crescente importância da capacidade de comunicação, nomeadamente através da interação com outros falantes.

Por isso, num mundo cada vez mais global e exigente, cabe ao professor, na sala de aula, fomentar diferentes contextos para que os alunos adquiram ferramentas úteis e eficazes, que os preparem para o desempenho em situações cujos contextos linguísticos ou sociolinguísticos podem ser bastante variáveis. É também no contexto real da sala de aula que os alunos têm contacto com o espanhol, quer na comunicação com o professor e restantes colegas, quer no contacto com todo o tipo de materiais didáticos – autênticos ou manipulados.

Assim, este trabalho servirá de reflexão sobre a importância que a oralidade e sobretudo as atividades de interação oral na sala de aula de uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, possuem atualmente.

Para isso, tentarei demonstrar as diferenças entre o uso natural e espontâneo da língua espanhola nas situações reais da aula e o uso artificial e premeditado da língua em atividades funcionais ou de interação social propostas pelo professor.

Um dos principais objetivos deste trabalho é tentar perceber em qual das situações a aprendizagem da língua é mais efetiva e relevante para os alunos, ou seja, tentar perceber se os alunos aprendem melhor quando utilizam a língua em situações habituais da aula ou se, pelo contrário, as situações de simulação de atividades comunicativas são, para eles, mais reais e importantes no processo de interiorização do espanhol.

Para isso, farei igualmente uma apresentação de diferentes estratégias de planificação de AIS (Atividade de Interação Social) e de ACF (Atividades de Comunicação Funcional) utilizadas ao longo do ano para promover a aprendizagem da língua com o grupo do 11ºE da Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

## RESUMEN

---

Ser profesor de una lengua extranjera es ser consciente de la creciente importancia de la capacidad de comunicación, sobre todo a través de la interacción con otros hablantes.

Por eso, en un mundo cada vez más global y exigente, es tarea del profesor, en su clase, fomentar diferentes contextos para que los alumnos adquieran herramientas útiles y eficaces, que los preparen para el desempeño en situaciones cuyos contextos lingüísticos y sociolingüísticos pueden ser bastante variables. Es también en el contexto real de la clase que los alumnos contactan con el español, sea en la comunicación con el profesor y con los compañeros, sea a través del contacto con todo tipo de materiales didácticos – reales o manipulados.

Así, este trabajo servirá como reflexión sobre la importancia que la oralidad y sobre todo las actividades de interacción oral en la clase de lengua extranjera poseen actualmente.

Para eso, intentaré demostrar las diferencias entre el uso natural y espontáneo de la lengua española en las situaciones reales de la clase y el uso artificial y premeditado de la lengua en las actividades funcionales o de interacción social propuestas por el profesor.

Uno de los principales objetivos del trabajo será entender cuál de las situaciones el aprendizaje de la lengua es más efectivo y relevante para los alumnos; o sea, intentar percibir si los alumnos aprenden mejor cuando utilizan la lengua en las situaciones habituales de la clase o si, al contrario, las situaciones de simulación de actividades comunicativas son, para ellos, más reales e importantes en el proceso de interiorización del español.

Para eso, haré igualmente una presentación de las diferentes estrategias de planificación de AIS (Actividades de Interacción Social) y de ACF (Actividades de Comunicación Funcional) utilizadas a lo largo del año para promover el aprendizaje de la lengua con el grupo del 11ºE de la Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

## ÍNDICE

---

Dedicatória .....	p. II
Agradecimentos .....	p. III
Resumo .....	p. IV
Resumen .....	p. V
Lista de abreviaturas .....	p. 9
 <b>Introdução</b> .....	 p. 10
 <b>Capítulo I: Fundamentação teórica</b> .....	 p.12
1. O ensino do Espanhol como Língua Estrangeira .....	p. 13
2. A importância do enfoque comunicativo na aprendizagem de uma Língua Estrangeira .....	p. 13
2.1. O papel do professor .....	p. 15
2.2. O papel do aluno .....	p. 16
3. A interação oral na sala de aula de LE .....	p. 18
3.1. Definição do conceito de interação oral .....	p. 19
3.2. Metas de aprendizagem segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas .....	p. 20
3.3. Tipos de interação oral .....	p. 22
3.3.1. Atividades de Comunicação Funcional .....	p. 25
3.3.2. Atividades de Interação Social .....	p. 28
4. A importância do contexto .....	p. 31
4.1. O contexto natural .....	p. 32
4.2. O contexto formal/ escolar .....	p. 33
4.3. A aula como contexto social .....	p. 35
5. A importância do discurso na sala de aula .....	p. 38
5.1. O discurso trazido para a sala de aula .....	p. 39
5.2. O discurso produzido na sala de aula .....	p. 39
5.3. Tipos de perguntas geradas na sala de aula .....	p. 41

5.4. Padrões de interação na sala de aula .....	p. 44
6. Avaliação das atividades de Interação Oral .....	p. 46
 <b>Capítulo II: Atividades Práticas</b> .....	p. 50
1. A formulação do tema .....	p. 51
2. Breve contextualização da escola .....	p. 52
3. Breve caracterização da turma envolvida na pesquisa .....	p. 52
4. Atividades interativas resultantes da sala de aula como espaço social .....	p. 53
5. Atividades de conversação a partir de documentos diversos .....	p.56
6. Atividades práticas de Comunicação Funcional .....	p. 59
7. Atividades práticas de Interação Social .....	p. 61
 <b>Capítulo III: Reflexão sobre as atividades implementadas</b> .....	p. 64
1. As fichas de autoavaliação .....	p. 65
2. Análise do inquérito .....	p. 68
 3. Conclusão .....	p. 85
 <b>Referências Bibliográficas</b> .....	p. 88
 <b>Anexos</b> .....	p. 92



## LISTA DE ABREVIATURAS

---

ACF	Atividades de Comunicação Funcional
AIS	Atividades de Interação Social
E/LE	Espanhol Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UD	Unidade Didática

## INTRODUÇÃO

---

*“Hablando se saben las cosas; callando se ignoran”*

Tradicionalmente, a escrita sempre ocupou um lugar de destaque na aprendizagem de uma língua estrangeira. Com a evolução natural do contexto de ensino-aprendizagem e com a introdução do novo paradigma comunicativo, foram as destrezas orais que alcançaram cada vez mais uma importância inegável.

Assim, naturalmente, a oralidade foi ganhando força nas aulas de LE. Na aula, como refere Barroso García (2000: 177), “la motivación para hablar es, generalmente, la de resolver un ejercicio de clase o la de salir airoso ante el profesor y los compañeros, que son los participantes en la comunicación, y no la de lograr comunicarse”. Esta perspectiva pode assumir-se como algo perigosa ou polémica mas, de acordo com Llobera (1990: 96), a análise do discurso produzido na sala de aula tem sido considerada como uma das grandes evoluções no ensino das línguas estrangeiras.

Segundo Widdowson (1989), em muitas aulas promovia-se a habilidade de manifestar a língua como “utilização” em vez de levar a cabo comunicações genuínas que se realizam no uso da mesma.

De facto, a visão da sala de aula como um novo espaço social a explorar pelo professor e alunos torna-se um dos fatores que mais contribuem para a mudança do processo de ensino-aprendizagem dos idiomas estrangeiros e faz com que a oralidade seja vista de outra forma pelos diferentes intervenientes.

Na realidade, na minha opinião, uma língua estrangeira deve adquirir-se da forma mais natural e espontânea possível, recorrendo à linguagem na sua dupla vertente: verbal e não-verbal. Só assim se interiorizam processos e estruturas que nos permitem interagir e comunicar com o outro.

Este trabalho é reflexo desta consciencialização da importância que a interação oral adquiriu para a efetiva aprendizagem de uma LE. O facto de cada vez mais a aula ser vista como o espaço ideal para desenvolver conceitos como o de plurilinguismo que, de acordo com o QECRL (2001:189) se adquire através da competência plurilingue e pluricultural, “promove também a consciência linguística e comunicativa, ou seja, ativa as estratégias metacognitivas que permitem aos atores sociais tornarem-se mais

conscientes e dominarem as suas formas ‘espontâneas’ de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística.”

A ideia subjacente a este trabalho é a de revelar diferentes estratégias que permitam desenvolver a interação oral na sala de aula. Como sabemos, o professor pode aproveitar o próprio ambiente da sala de aula para promover a LE ou pode planificar e criar condições na sala de aula que lhe permitam acercar-se mais da realidade extraescolar, tão motivadora e interessante para os alunos, através de diferentes atividades comunicativas. Pretende-se igualmente analisar quais das atividades e discursos (o real, produzido na sala de aula como espaço social e o artificial, criado pelo professor para “imitar” a realidade extraescolar) são, de facto, mais efetivos e eficientes para a aprendizagem do aluno.

Assim, o relatório divide-se em três capítulos essenciais: o primeiro capítulo, no qual se apresenta a fundamentação teórica do tema. Neste capítulo, serão abordados temas como o papel do professor, o papel do aluno, o conceito de interação oral, os diferentes tipos de interação oral, a importância do contexto natural, formal e social, as diferenças entre o discurso que o professor leva para as suas aulas e o discurso que é produzido na própria aula, os tipos de perguntas e padrões de interação que se podem desenvolver na sala de aula e, por fim, a avaliação das atividades de interação oral. No segundo capítulo, são apresentadas algumas das atividades de interação oral levadas a cabo durante o ano de estágio e no terceiro e último capítulo surgem as principais reflexões resultantes deste mesmo estudo.

## **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## **1. O ensino do Espanhol como língua estrangeira**

O principal objetivo durante a aprendizagem de uma língua estrangeira é essencialmente a capacidade de comunicar com o outro e de interagir. Não podemos nunca esquecer que um aluno aprende uma língua como um agente social, ou seja, como membro de uma sociedade que lhe exige o cumprimento de determinadas tarefas, inserido em diferentes contextos sociais.

Há muito tempo que aprender uma língua deixou de ser apenas aprender as suas principais regras sintáticas ou morfológicas, muito assentes na memorização de uma grande quantidade de vocabulário que o aluno deveria ser capaz de aplicar consoante o contexto que lhe era indicado.

Pelo contrário, a aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente do espanhol, é cada vez mais um processo vivo e ativo por parte do aluno, tornando-se este no centro do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a diferentes atos sociais de interação para pôr a sua competência comunicativa em ação.

Por isso, tal como refere Pinilla Gómez (2010), a tarefa de ensinar espanhol como língua estrangeira é complexa e interdisciplinar. Cabe ao professor de E/LE encontrar a motivação e campo de interesse dos seus alunos, adaptando os diversos conteúdos e estratégias de ensino às expectativas do grupo de trabalho.

Assim, de acordo com Juan Rubio e García Conesa (2012: 3), atualmente acredita-se que o ensino de uma segunda língua deve ser essencialmente o resultado de uma combinação de diferentes métodos. Juan Rubio e García Conesa, citando Richards e Rodgers (1986) afirmam que “el método no es el aspecto más importante en la enseñanza de una segunda lengua, sino la realización de tareas específicas y la motivación de los alumnos ante el aprendizaje.”

## **2. A importância do enfoque comunicativo na aprendizagem de uma língua estrangeira**

Desde o aparecimento do Homem, a comunicação oral é o método privilegiado e o elo de ligação entre o ser humano. De acordo com Canale (1983: 65),

la comunicación es el intercambio y negociación entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/ visuales y de procesos de producción y comprensión.

Segundo Ortega Olivares (1994: 83), da perspectiva do falante, comunicar es utilizar cierta estrategia encaminada a la consecución de un propósito. (...) Desde la perspectiva del oyente, comunicar es aplicar ciertos mecanismos de interpretación para resolver este problema y responder en consecuencia.

De acordo com Paiva (2005: 133), o conceito de competência comunicativa surge introduzido pelo sociolinguista Dell Hymes (1971), que destacou a importância do domínio correto das diferentes regras linguísticas de uma língua, bem como a capacidade de processar todas as informações não linguísticas, próprias do contexto comunicativo e das regras sociais impostas. Littlewood (1998: 2) sublinha esta ideia quando refere que “mientras la estructura de la oración es estable y sólida, su función comunicativa es variable y dependiente de factores relacionados con la situación y con el entorno social”.

Neste sentido, podemos concluir que o domínio linguístico não é o mais importante para que um ato comunicativo seja considerado eficaz. Pelo contrário, é apenas um dos fatores que permite a correta transmissão de uma determinada mensagem. Por isso, falamos de competência comunicativa em língua que, tal como é referido no QECRL, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (2001: 34) compreende diferentes componentes: *linguística*, *sociolingüística* e *pragmática*.

Assim, segundo o QECRL, a *competência linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolingüístico, da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.

A *competência sociolingüística* refere-se às condições socioculturais do uso da língua e, por isso, já tem em conta as convenções sociais. A componente sociolingüística afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.

A *competência pragmática*, também denominada por Canale e Swain (1980: 28-34) como *competência discursiva* diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. As interações e os ambientes culturais influenciam consideravelmente os atos de fala produzidos.

Canale e Swain (1980: 28-34) haviam já apresentado previamente a esta formulação do QECRL uma quarta competência: a *competência estratégica*, que está essencialmente relacionada com o domínio das estratégias verbais e não-verbais da comunicação, que permitem a eficácia da comunicação e que pretendem colmatar alguma falha que possa prejudicar a comunicação.

Desta forma, podemos concluir que a abordagem comunicativa engloba todas estas subcompetências, sendo estas indissociáveis umas das outras. Decorre desse facto a necessidade de o professor, nomeadamente do professor de E/LE, ser capaz de, na sala de aula, desenvolvê-las todas, não atribuindo primazia ao domínio da competência linguística como tradicionalmente acontecia.

## **2.1. O papel do professor**

Tradicionalmente, a relação entre professor e alunos era essencialmente o resultado de uma situação hierárquica, cujos papéis de ambos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem estavam perfeitamente definidos.

De facto, ao professor era atribuído um papel bem mais ativo e dominante, sendo ele o principal controlador de todo o processo, adotando quase exclusivamente o papel de orador. Pelo contrário, os alunos assumiam um papel passivo, limitando-se a ser os ouvintes do professor, sem qualquer tipo de intervenção na aula.

Com a introdução do enfoque comunicativo na aprendizagem das línguas estrangeiras, esta hierarquização social existente na sala de aula inverteu-se, tornando os alunos mais ativos na aquisição linguística da língua e essencialmente no desenvolvimento da sua própria competência comunicativa. Nesse sentido, o papel do professor transformou-se. Passou sobretudo a orientar, coordenar e ajudar os alunos durante o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Por estas razões, segundo Juan Rubio e García Conesa (2013: 4),

el profesor tendrá que llevar a cabo un análisis crítico de algunos aspectos relacionados tanto con los estudiantes como con la segunda lengua, como por ejemplo: la motivación y el interés del alumno, su nivel de competencia curricular, las diferentes relaciones personales entre los alumnos en el aula, etc.

Cada vez mais, o papel do professor é o da promoção da aprendizagem dos seus alunos, mediante os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem e motivação, bem como das expectativas dos alunos.

Juan Rubio e García Conesa, (2013: 6), citando Jonh Haycraft (1992), apontam seis funções essenciais para o professor de uma língua estrangeira ter em conta:

- 1) Ter um conhecimento claro dos últimos estudos na sua área;
- 2) Promover a participação dos alunos o mais possível na aula;
- 3) Desenvolver a prática docente mais variada possível;
- 4) Envolver os estudantes em todo o processo de ensino-aprendizagem;
- 5) Contribuir para uma aprendizagem cooperativa e para a aquisição de métodos de estudo;
- 6) Motivar os alunos para que estes usem a língua estrangeira, quer na sala de aula, quer fora dela, sendo portanto essencial uma reestruturação do discurso do professor na sala de aula.

Se o professor assumir esta postura, será claramente mais fácil conseguir fazer com que os alunos sejam cada vez mais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

## **2.2. O papel do aluno**

Como já foi referido anteriormente, o papel do aluno na sala de aula alterou-se por completo com a introdução do método comunicativo, aplicado ao ensino das línguas estrangeiras. Os alunos adquiriram um papel muito mais ativo, até pela sua colocação no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Littlewood (1981) refere que os estudantes de uma língua estrangeira variam numa série de dimensões: idade, aptidão, características afetivas e características da personalidade.

Relativamente à idade, sempre se acreditou que quanto mais cedo uma criança começasse a aprender uma língua, mais facilmente alcançaria o êxito. O *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes realça que esta hipótese surgia apoiada pela chamada “hipótese do período crítico” postulada por E. Lenneberg (1967), que defende que a capacidade para adquirir a linguagem diminui assim que se chega à puberdade, uma vez que o cérebro começa por esta altura a perder plasticidade.<sup>1</sup> No

---

<sup>1</sup> De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes, disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm)



entanto, o mesmo dicionário refere que E. Lenneberg constatou que a idade só por si não constitui o mais importante fator para adquirir uma nova língua. A situação de aprendizagem bem como todas as características afetivas e cognitivas podem explicar também o êxito ou fracasso da aprendizagem de uma nova língua. Segundo Juan Rubio e García Cortesa (2013: 11),

A los adolescentes les va mejor que a los niños o a los adultos en el aprendizaje de vocabulario y gramática cuando la duración de la exposición se mantiene constante. El número de años de exposición contribuye, en gran medida, a la fluidez comunicativa general de los alumnos, que es el fin que se persigue. No obstante, la edad del inicio determina los niveles de precisión alcanzados, especialmente en las habilidades orales y en la pronunciación.

Relativamente à aptidão, Juan Rubio e García Cortesa (2013) referem que entre as primeiras caracterizações da aptidão para a aprendizagem de línguas destaca-se a visão de J. Carroll, que lhe atribui quatro capacidades independentes:

- 1) A capacidade para codificar a fonética;
- 2) A sensibilidade gramatical;
- 3) A capacidade para aprender por repetição;
- 4) A capacidade para aprender uma língua indutivamente.

A aptidão parece essencialmente influir, de acordo com Juan Rubio e García Cortesa (2013: 12) no ritmo de desenvolvimento na aquisição de uma segunda língua, especialmente no que se refere à aprendizagem formal na sala de aula.

No que diz respeito às características afetivas e de personalidade, estas têm essencialmente a ver com a predisposição pessoal que o aluno revela perante um determinado objetivo. Estas atitudes demonstradas pelos alunos podem ser variáveis consoante a modificação dos métodos de aprendizagem e dependem muito da motivação revelada pelo aluno nesse mesmo processo. Relativamente à personalidade, a verdade é que, por norma, os aprendentes mais extrovertidos têm tendência para aprender de forma mais rápida e tendem a obter mais sucesso do que os alunos mais tímidos, que mostram mais reservas em se exporem. Para os primeiros, torna-se mais fácil obter o *input* e manter o contacto com outros falantes da língua estrangeira.

Como é claro, as crianças e jovens são por natureza seres curiosos. Portanto, cabe ao professor estimular essa sua faceta, contribuindo para a sua motivação. Sabe-se também que a capacidade de concentração e focalização de um adolescente não é a mesma de um adulto. Nesse sentido, o professor deve investir constantemente em atividades diversificadas e que estimulem essa curiosidade natural dos seus alunos, tentando envolvê-los de forma mais efetiva em todo o processo.

Por isso,

la enseñanza del llamado “componente estratégico (aprender a aprender) debe incluirse entre las diferentes destrezas que se desarrollarán en el aprendizaje de una lengua extranjera, con el fin de favorecer el aprendizaje autónomo de los alumnos”, (Juan Rubio e García Conesa, 2013: 13).

Nas aulas de E/LE, o professor deve, portanto, estimular a autonomia e responsabilização dos seus alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

### **3. A interação oral na sala de aula de língua estrangeira**

Como já antes aqui foi referido, desde a segunda metade do século XX que o uso oral da língua tem sido uma preocupação crescente no ensino de línguas estrangeiras como uma estratégia fundamental para alcançar a competência comunicativa.

Segundo o QECRL (2001: 35),

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias *actividades lingüísticas*, incluindo a *recepção*, a *produção*, a *interacção* ou a *mediação* (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas.

No âmbito do trabalho em questão, referir-me-ei apenas à relevância do papel da interação na aquisição do espanhol. Ainda de acordo com a perspetiva apresentada no QECRL (2001: 36):

Na *interacção* participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está

geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.

É portanto inegável a importância que esta atividade linguística possui para um falante de língua estrangeira. Interagir vai bem mais além do que a simples compreensão auditiva ou produção oral. No caso da interação, o falante depende de um outro elemento – o ouvinte - para levar a cabo com sucesso a função comunicativa.

Também de acordo com o Programa de Espanhol nível de continuação 11º ano<sup>2</sup> (2002: 3), neste nível o aluno já deve ser capaz de comunicar e expressar-se oralmente (...), demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica.

### **3.1. Definição do conceito de interação**

Tendo em conta o exposto no ponto anterior, parece algo redundante reportar-se neste momento à definição de *interação*. Contudo, este esclarecimento cumpre uma razão de ser.

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes<sup>3</sup>, interação é “un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales.” São apresentados como exemplos de interações uma conversa quotidiana, uma reunião de trabalho, uma aula ou uma partida de cartas.

Assim, de acordo com vários estudos linguísticos na área do estudo da análise do discurso, interagir é falar. Apesar da existência de outro tipo de interações possíveis, e ainda de acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes, coloca-se em destaque “el análisis de los usos orales espontáneos cotidianos, pues la conversación coloquial es la actividad comunicativa más representativa en cuanto a mecanismos lingüísticos propios de la interacción.”

De acordo com Esteve Ruescas (2010: 69), e segundo a perspectiva do *enfoque por tareas*,

---

<sup>2</sup> Neste caso, reporta-se apenas ao programa de Espanhol continuação de 11º ano, uma vez que o trabalho de investigação teve por base apenas uma turma de 11º ano.

<sup>3</sup> Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interaccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm)

la lengua es entendida como el conjunto de todos los elementos necesarios para la comunicación significativa (los componentes gramaticales, las funciones y las nociones lingüísticas, el sistema de relación entre las reglas y los convencionalismos que gobiernan el significado), juntamente con la comprensión que se manifiesta en una conducta de comunicación interpersonal.

Desta forma, parece algo redundante querer definir o conceito de interação oral, quando se supõe que sempre que se fala se produz um determinado tipo de interação. Tanto para professores de línguas estrangeiras como para os próprios alunos, o principal objetivo é a comunicação e a capacidade de manter uma conversa na língua em questão.

Contudo, e de acordo com a perspectiva de Hernández Alcaide (2006), nem sempre uma atividade oral levada a cabo na sala de aula comporta uma interação. A autora coloca como questão pertinente se os nossos alunos interatuam na aula de conversação,

¿O uno habla después de otro, y así sucesivamente, sin tener relación con lo que dice el siguiente con lo del anterior? Es decir, lo que suelen hacer es contestar a la pregunta sin que una opinión vaya derivando en otra, que es lo que realmente ocurre cuando nosotros mantenemos una conversación. (Hernández Alcaide 2006: 616).

A mesma autora defende que tudo depende da exploração didática que o professor realizar com as diferentes atividades escolhidas. Sublinha que

en una actividad en la que no hay aparentemente interacción, puede haberla. Si imitamos en clase la realidad de fuera del aula, si hacemos las actividades como si estuviéramos conversando, nuestros alumnos se irán acostumbrando a actuar así y, al final, serán capaces de interactuar tanto fuera como dentro del aula. (2006: 620)

Por isso, há que ter em conta que nem sempre que um aluno fala se estabelece interação com o outro. Para que tal suceda, o professor deve ter em conta que apenas o intercâmbio e a dependência ou influência do outro no nosso discurso podem ser considerados como exemplos de interação oral.

### 3.2. Metas de aprendizagem segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O QECRL estabelece Níveis Comuns de Referência para facilitar a compreensão entre utilizadores do documento não especializados e também para dotar os professores de algumas linhas e conceitos orientadores de cada vez que elaboram uma planificação, seja ela de que tipo for.

Assim, tendo em conta que este trabalho incide essencialmente na avaliação de estudantes de nível B1, espera-se que, em termos globais, os alunos sejam capazes de:

**Tabela 1:** Níveis comuns de referência: escala global para os alunos do 11ºE, segundo o QECRL (2001:49)

B1	Compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
----	--

Para além dos níveis comuns de referência em termos mais globais, convém também analisar os pressupostos esperados no que diz respeito à interação oral por parte dos alunos. Assim, é apresentada uma tabela de autoavaliação relativa à interação oral.

**Tabela 2:** Grelha para a autoavaliação relativa à Interação Oral, segundo o QECRL (2001: 54)

B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).
----	---

O QECRL apresenta ainda uma série de metas relativamente ao uso oral da linguagem, que assenta em cinco princípios distintos: o âmbito, a correção, a fluência, a interação e a coerência, como a seguir se apresenta.

**Tabela 3:** Grelha referente aos Níveis Comuns de Referência: aspetos qualitativos do uso oral da linguagem para o nível B1, segundo o QECRL (2001: 56-58)

B1	ÂMBITO	CORREÇÃO
	Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunloquções sobre tópicos como família, passatempos e interesses, trabalho, viagens e acontecimentos correntes.	Usa com relativa correção um repertório de 'rotinas' e fórmulas frequentes associadas a situações mais previsíveis.
	FLUÊNCIA	INTERAÇÃO
	Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre.	É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo.
	COERÊNCIA	
	É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexas de pontos.	

É, portanto, fundamental que, cada vez mais, o professor de ELE seja capaz de diversificar as atividades comunicativas orais que desenvolve nas suas aulas, preparando os alunos para enfrentar diferentes contextos de comunicação em áreas diversas, bem como torná-los em agentes sociais autônomos e responsáveis pelo seu próprio processo de aquisição do espanhol.

### 3.3. Tipos de interação oral

Da mesma forma que na comunicação escrita há diferentes tipos de texto cujas características é preciso ter em conta para os interpretar e produzir da melhor forma, também na comunicação oral há uma ampla gama de textos ou discursos que é necessário ter em conta para desenvolver a interação oral.

Para ser capaz de analisar e interpretar os diferentes tipos de discurso oral, o aluno deve ser capaz de ativar a sua competência discursiva. De acordo com o QECRL (2001: 174), “a competência discursiva é a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Inclui o conhecimento e a capacidade para dominar a organização de frases.”

Por isso, é essencial que o aluno esteja plenamente consciente de todos os fatores que influenciam a sua produção oral na hora de levar a cabo um qualquer tipo de discurso.

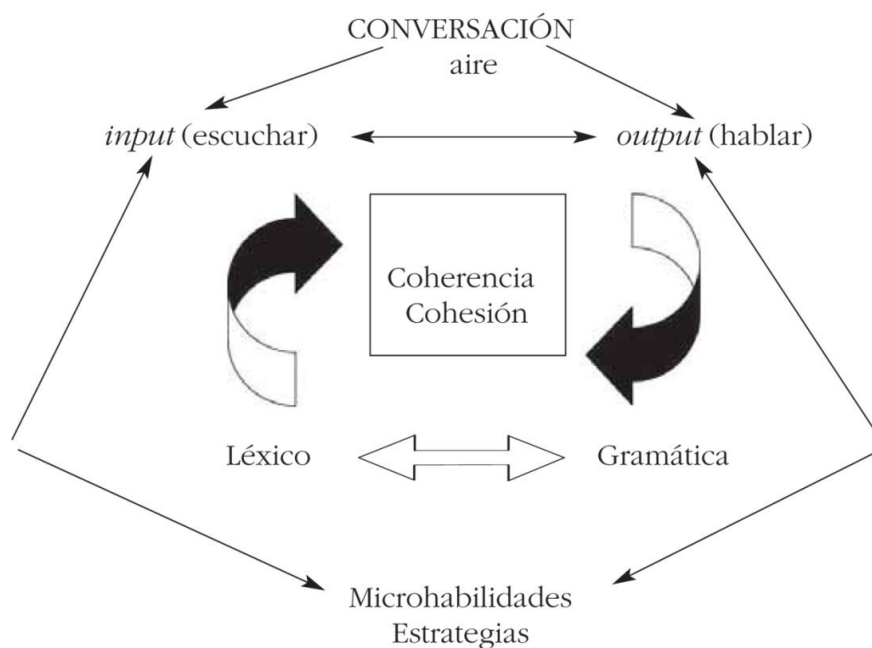


Imagem 1: Esquema retirado de BLANCO GADAÑÓN (2006: 381)

São vários os tipos de interação oral que o aluno pode desenvolver na aula de E/LE. Adotar-se-á a terminologia de Pinilla Gómez (2010: 100-103) para os classificar:

### **1) Diálogos: “Queremos partilhar”**

O diálogo corresponde ao tipo de discurso mais emblemático no desenvolvimento, técnicas e estratégias da interação. Os interlocutores alternam o papel de emissor e recetor e codificam e descodificam mensagens. Caracteriza-se pelo seu dinamismo, a alternância de papéis, a cooperação, a espontaneidade, a relação entre os interlocutores e o contexto.

Na sala de aula, normalmente corresponde a um nível informal. Os diálogos podem ser mais dirigidos ou mais livres pelo professor em função do nível de competência comunicativa alcançada pelos alunos.

### **2) Entrevistas e inquéritos: “Queremos responder”**

O objetivo desta atividade é preparar o aluno para ser capaz de reagir correta e apropriadamente perante uma pergunta. Os papéis estão muito bem definidos: há o que pergunta (entrevistador) e o que responde (entrevistado). Normalmente, em muitas situações, acaba por ser o professor que adota a postura do entrevistador e o aluno do entrevistado. No entanto, também se podem planificar situações em que um aluno desempenhe o papel de entrevistador e outro de entrevistado.

### **3) Conversações telefónicas: “Não quero desligar”**

Este tipo de interação faz referência à conversação telefónica e às suas características particulares, nomeadamente o canal através do qual se leva a cabo a comunicação: o telefone. Muitas vezes, as conversações telefónicas acarretam problemas extra aos alunos relacionadas com a compreensão auditiva. No entanto, como se trata de situações reais frequentes no contexto extraescolar, são frequentemente utilizadas também na sala de aula.

### **4) Debates: “Queremos discutir”**

O debate é uma atividade comunicativa muito utilizada na sala de aula, embora nem sempre seja praticada da forma mais adequada, devido à sua complexidade, às competências que requer por parte dos alunos e ao tempo que leva: de preparação e de realização na sala de aula.



Supõe, para além disso, uma série de técnicas argumentativas que devem ser extremamente trabalhadas por parte do professor, tais como opinar, exemplificar, argumentar, rebater, tomar a palavra ou retomá-la quando esta é perdida.

É uma atividade que deve ser praticada com alunos já com um certo nível linguístico – a partir do nível B – para que a comunicação nunca se perca e deve ser gerido pela figura do moderador. Como estratégia didática, muitas vezes na aula adota-se também a figura dos observadores que, sem estarem diretamente envolvidos na atividade, observam como se desenvolve todo o processo e retiram conclusões isentas de subjetividade.

### **5) Formulação de perguntas: “Queremos saber”**

Neste caso em particular, a formulação de perguntas normalmente enquadra-se também numa atividade mais complexa como é a conversação. Trata-se, portanto, de uma micro-atividade inserida numa outra de carácter mais geral.

### **6) Relatos e episódios: “Quero contar”**

Estas atividades comunicativas têm em comum o género, ou seja, pertencem ao género narrativo e também à exposição, quando muitas vezes são expostas oralmente ao resto da turma. Entre as atividades mais habituais destaca-se contar e relatar biografias, sonhos, anedotas, relatos, contos, histórias, hábitos. No âmbito da interação oral, normalmente este tipo de atividades é realizado em trabalhos de grupo ou pares.

O desenvolvimento da competência comunicativa das destrezas orais é fundamental no processo de aprendizagem de E/LE. Por isso, a prioridade do professor deve ser pôr em prática nas suas aulas as atividades que tornam essa aprendizagem mais efetiva, rápida e estimulante para os alunos.

Para além desta formulação de algumas das atividades de interação oral definidas por Pinilla Gómez, há outros autores que adotam diferentes terminologias e acrescentam outras estratégias de interação oral que o professor, por norma, desenvolve nas suas aulas. Na seção seguinte, veremos a distinção que William Littlewood faz entre atividade de comunicação funcional (ACF) e atividades de interação social (AIS).

### **3.3.1. Atividades de comunicação funcional**

Segundo W. Littlewood (1998: 21), as atividades de comunicação funcional (ACF) baseiam-se no princípio de os alunos terem de colmatar um vazio de informação ou na resolução de um problema organizado pelo professor. A partir desse problema, os alunos devem, utilizando a comunicação, encontrar uma solução para a resolução do mesmo. Normalmente, esta situação de aula tem essencialmente a ver com partilhar e interpretar informação por parte dos alunos. Contudo, os materiais didáticos escolhidos e as estratégias de trabalho podem fazer com que a atividade seja mais ou menos complexa.

Assim, o professor pode planificar atividades que permitam:

#### **a) Partilhar informação com colaboração restringida**

Este é o modelo mais simples de interação. Basicamente, neste caso, um estudante possui informação que outro estudante deve descobrir. Normalmente, não se permite ao aluno que possui toda a informação colaborar sem restrições; apenas pode responder às solicitações do colega. Muitas vezes o professor fornece aos alunos as estruturas que pretende que estes trabalhem, tornando deste modo a atividade numa prática comunicativa totalmente controlada, facilitando assim a comunicação entre os alunos. São exemplos deste tipo de práticas a identificação de imagens; descobrir semelhanças e diferenças entre imagens idênticas; descobrir sequências ou localizações; descobrir a informação que falta; descobrir características que faltam ou descobrir algum tipo de informação secreta.

No caso deste tipo de atividades, o significado é claramente valorizado, em detrimento da forma. A grande desvantagem deste tipo de atividades é que a interação está claramente controlada por convenções artificiais que correspondem a uma sequência de perguntas e respostas sem grandes alterações de forma. Por isso, não se deve demorar demasiado tempo de aula com este tipo de atividades porque os alunos podem facilmente ficar desmotivados e desinteressados.

#### **b) Partilhar informação com colaboração sem restrições**

Para que a comunicação se faça de uma forma mais variada, Littlewood (1998: 28-29) propõe que se reduzam as convenções que limitam a colaboração entre os alunos. Por exemplo, em vez de se seguir apenas a estrutura de perguntas e respostas, pode-se usar a língua para descrever, sugerir, pedir esclarecimentos, entre outros.

É verdade que neste tipo de atividades o professor perde um pouco o controle das atividades a favor de uma interação mais criativa e a tarefa pode inclusive não resultar como o professor havia previsto, mas também pode trazer mais vantagens para a interação que se desenvolve.

O tipo de atividades comunicativas também muda por completo. Neste tipo de atividades, o aluno que possui a informação pode inclusive tomar a iniciativa e descrever ao outro o que possui. Assim, podem gerar-se atividades como comunicar modelos e imagens, descobrir diferenças ou seguir instruções sobre direções. Neste tipo de atividades mais imprevisíveis, poderão surgir formas de linguagem menos corretas. Cabe depois ao professor aceitar os erros cometidos pelos alunos como um fenômeno natural e utilizá-los para reforçar a aprendizagem.

#### **c) Partilhar e interpretar informação**

Littlewood (1998: 31-34) afirma que, com estas atividades, o objetivo de comunicação passa a ser partilhar informação, mas também comentar ou valorizar essa mesma informação.

As funções comunicativas utilizadas são muito mais amplas e variadas. Os alunos têm agora de ser capazes de ir mais além com a informação obtida, analisando, explicando ou avaliando os dados que possui. Incrementa-se ainda mais a interação espontânea, que os alunos devem dominar de uma forma mais hábil a nível interpessoal. O professor pode exercer um certo controle sobre o nível de dificuldade, que vai depender muito da clareza das imagens e da sequência que se pretende que seja descoberta. São exemplos deste tipo de atividades reconstruir sequências narrativas ou obter informação para resolver um problema (por exemplo, descobrir a partir de horários de comboio a viagem ideal para ambos os alunos, tendo em conta as informações diferentes que cada um possui).

#### **d) Interpretar informação**

O último tipo de ACF prescinde da necessidade de partilhar informação. Os estudantes têm acesso a todos os dados importantes e o estímulo para a comunicação surge da necessidade de comentar e valorizar esses dados, em pares ou em grupos, para resolver um determinado problema.

Pode-se usar para este tipo de atividades quase todas as situações que ocorrem fora da sala de aula. Assim, o professor possui uma ampla gama de escolha para adaptar uma

determinada situação aos interesses e gostos dos seus alunos. Não é necessariamente obrigatório que este tipo de atividades se baseie apenas em situações quotidianas que ocorrem fora da sala de aula. Podem ser apresentadas também situações menos comuns ou que surjam na sala de aula, para assim também estimular ainda mais a criatividade dos alunos.

Com as ACF, pretende-se essencialmente que os alunos sejam cada vez mais criativos e independentes durante a interação. Deve-se, portanto, começar com atividades mais controladas pelo professor mas esta presença e controlo por parte do professor deve ser diluída à medida que as funções comunicativas utilizadas se alargam. As situações comunicativas apresentadas devem ser variadas e semelhantes às que ocorrem fora da sala de aula.

### **3.3.2. Atividades de interação social**

Para além das ACF, W. Littlewood (1998: 41) apresenta ainda outro tipo de atividades comunicativas de interação: as Atividades de Interação Social (AIS). Em relação às anteriores, as AIS acrescentam um contexto social mais definido, que deve ser tido em conta pelos alunos. As atividades aproximam-se mais das situações comunicativas que acontecem em ambiente extraescolar e, portanto, a língua torna-se não apenas um instrumento funcional mas essencialmente uma forma de comportamento social.

Assim, espera-se que as considerações sociais e funcionais afetem a utilização da língua por parte do aluno e que a linguagem produzida por ele seja aceite como eficaz de um ponto de vista social.

Neste tipo de atividades, de acordo com Littlewood (1998: 41), “los estudiantes casi no necesitarán ser estimulados sino que automáticamente intentarán adaptarse a un papel social apropiado en su forma de hablar”.

Como exemplos deste tipo de atividades, Littlewood apresenta:

#### **a) Sessões de conversação ou debates**

As aulas de conversação são bastante importantes por propiciarem fortemente a interação oral. No caso do ensino do E/LE, é difícil levar a cabo uma aula de 90 minutos apenas de conversação mas o professor de E/LE deve, em determinados momentos da sua aula, realizar atividades exclusivamente de conversação com os seus alunos, até

porque resultam normalmente na partilha de uma grande variedade de experiências, opiniões e interesses por parte dos alunos.

Numa aula de conversação, nomeadamente com a realização de um debate, Littlewood (1998: 45) defende que

el profesor ha de actuar como *comunicador-colaborador* en vez de *director*. Puede orientar y estimular, pero no suplantar la responsabilidad de los estudiantes como participantes en condiciones de igualdad en la interacción.

Os temas escolhidos para a realização dos debates e dos momentos de conversação devem estar de acordo com o campo de interesses dos alunos, até porque essa realidade lhes permite também compreender a realidade que os rodeia e, assim, enfrentar mais diretamente os seus problemas - a própria experiência escolar dos alunos pode ser convertida num exercício de debate ou simulação.

#### **b) A simulação ou *juegos de roles***

Através de atividades de simulação ou *juegos de roles*, os alunos situam-se numa realidade que poderia acontecer fora da sala de aula. Assumem um papel concreto que tenha a ver com essa realidade e devem interatuar com os colegas como se a situação comunicativa apresentada existisse mesmo, de acordo com o papel que lhe foi atribuído.

À medida que o controlo exercido pelo professor diminui, a criatividade dos alunos aumenta, como se verifica no esquema apresentado por Littlewood (1998: 48)

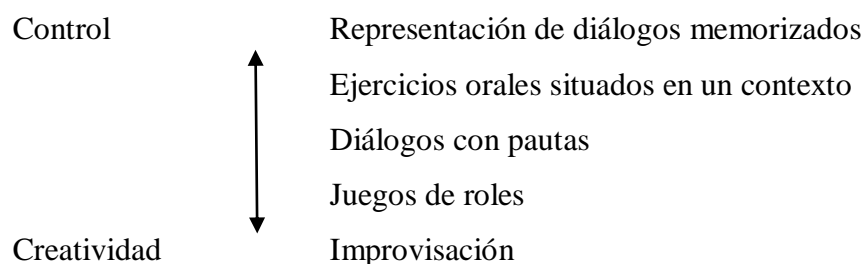


Imagem 2: Esquema relativo ao controlo realizado pelo professor nas AIS

Todas estas atividades implicam interação mas diferem tanto no controlo do professor como na criatividade dos alunos. Os diálogos com pautas situam-se

precisamente na fronteira entre uma atividade pré-comunicativa e uma atividade comunicativa.

Neste caso, o professor pode também controlar a criatividade dos alunos através das pautas, que podem ser mais ou menos detalhadas de acordo com o objetivo funcional estabelecido.

De acordo com a opinião de Littlewood (1998: 45), será sempre importante no final de cada exercício comunicativo principal estabelecer com os alunos uma conversa em comum ou revisão, que lhes permita comentar as suas principais dificuldades ou carências no exercício realizado e apontar algumas soluções que poderiam melhorar essa mesma atividade.

O interesse destas atividades reside mais em praticar o processo de comunicação do que em avaliar o seu produto final. De facto, uma correção exaustiva e sistemática dos erros cometidos por um aluno não fará com que este evolua, até porque num exercício de interação oral é complicado um aluno lembrar-se de todos os processos linguísticos que utilizou.

Muitas vezes o professor recorre ao *juego de roles* para levar a cabo um debate, porque permite que haja uma discussão sobre um tema real ou simulado. A simulação de papéis faz com que as opiniões sejam de tal forma antagónicas que permitem manter a interação por mais tempo, não retirando ainda assim a criatividade aos alunos.

### **c) A improvisação**

É o tipo de AIS menos controlado por parte do professor. Os alunos são apenas estimulados com uma determinada situação comunicativa, que pode posteriormente ser explorada do modo como cada um desejar. O ponto de partida pode ser uma simples situação quotidiana ou uma situação menos comum e que exija maior esforço criativo e de imaginação.

O professor pode decidir se deixa os alunos atuar sem qualquer tipo de preparação prévia ou pode pedir-lhes que preparem algo do que vão comentar em seguida, desde que não memorizem exatamente o que vão dizer.

A improvisação é a forma de *juego de roles* mais livre e criativa e torna-se um modo de trabalhar a fluidez e a confiança na LE, permitindo uma exploração mais livre aos estudantes, ajudando-os a relacionar-se mais intimamente com a LE.

#### 4. A importância do contexto

O contexto é um dos principais fatores que influenciam qualquer falante durante um determinado ato comunicativo e que não deve nunca ser esquecido durante a elaboração de um programa de ensino-aprendizagem, sobretudo de E/LE.

Segundo o QECRL (2001: 36), existem essencialmente quatro âmbitos temáticos nos quais um estudante pode utilizar as diversas atividades linguísticas relativas à aprendizagem de uma língua. São eles:

- a) O *domínio público*, que se refere a tudo aquilo que se relaciona com as interações sociais comuns;
- b) O *domínio privado*, que abrange essencialmente as relações familiares e as práticas sociais do indivíduo;
- c) O *domínio profissional*, que diz respeito às atividades e relações de um indivíduo no exercício da sua profissão;
- d) E, por fim, o *domínio educativo*, que trata do contexto de aprendizagem/ formação, de tipo institucional, e que tem como objetivo a aquisição de conhecimentos.

No caso particular deste trabalho, interessar-nos-ia essencialmente analisar o domínio educativo, no qual se gera a aprendizagem de uma LE.

Ainda a este respeito, considero curioso que autores como Pinilla Gómez (2010: 98-99) se refiram à terminologia referida pelo QECRL com o termo de “entornos situacionales” e que os considerem áreas de interesses divididas em cinco aspetos diferentes:

- a) *Pessoal*, que corresponde ao meu *eu*;
- b) *Quotidiano*, que corresponde ao meu dia a dia;
- c) *Social*, que diz respeito às minhas relações com os demais;
- d) *Profissional*, que corresponde às minhas relações laborais
- e) e *Institucional*, ou seja, os meus trâmites burocráticos.

As diferenças essenciais correspondem ao facto de se considerar importante desdobrar o âmbito pessoal em dois aspetos diferentes: o pessoal e o quotidiano, porque se acredita que transporta o indivíduo para um contexto completamente diferente; acrescenta-se ainda o contexto institucional, essencialmente por este ser mais amplo do que o contexto educativo de ensino.

Pinilla Gómez (2010: 99-100) realça ainda que o termo *contexto* pode ser visto segundo duas perspetivas diferentes. A primeira aponta o contexto como situação comunicativa, em que se consideram todos os elementos que fazem parte de cada situação concreta: os interlocutores, o lugar, o tempo, a relação entre os interlocutores, o objetivo do intercâmbio, o grau de conhecimento do tema por ambos os falantes, o contexto situacional, etc. De facto, todos estes fatores, de uma forma ou de outra, acabam por incidir diretamente na compreensão ou emissão da mensagem.

A segunda dimensão do termo é mais restrita e limitada. Segundo o *Diccionario da Real Academia Española*<sup>4</sup>, contexto é “el entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados. O próprio Marco de Referencia Europeo (2001:47) insiste na importância desta consideração do contexto, sublinhando que

el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza... la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación.

Também Manga (2006: 2) segue a mesma distinção entre as duas possíveis aceções da palavra contexto, afirmando em seguida que

el contexto se refiere al lugar de construcción de los conocimientos y las condiciones de socialización que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Manga destaca o facto de ser também fundamental distinguir os dois tipos de contexto em que se podem desenvolver as atividades de aquisição de uma língua estrangeira - o contexto natural e o contexto formal.

#### **4.1. O contexto natural**

Quando falamos de contexto natural na aquisição de uma língua estrangeira, referimo-nos ao contexto não formal em que se encontra o aluno. Neste sentido, Manga, citando Cenoz y Perales in Muñoz (2000) refere que

---

<sup>4</sup> Definição disponível em <http://lema.rae.es/drae/?val=contexto>



en el contexto natural, que se asemeja más que el formal al contexto de adquisición de primeras lenguas, la adquisición ocurre como resultado de la interacción entre hablantes de la L2 y la observación de la interacción entre hablantes de L2 en distintas situaciones sociales.

Numa situação de contexto natural, não há professores que orientem o processo de ensino-aprendizagem e que organizem estratégias e atividades de aquisição da língua em questão. Os que estão em processo de aprendizagem da LE encontram-se num contexto diferente do seu e pretendem satisfazer as suas necessidades comunicativas. Por isso, devem adaptar-se e falar a língua do contexto em que vivem, exigida pelo contacto com os vizinhos e com as diferentes realidades sociais a que está exposto, como ir às compras, ao café ou ao médico.

De acordo com Manga (2006),

los aprendices, partiendo de su primera o segunda lengua, transfieren sus estructuras en las de la lengua meta y suelen generalizar las reglas de gramática. En el entorno natural, el input que reciben los que aprenden la LE es de suma importancia.

Isto porque é a partir do contacto que estabelecem com a L2 que depois eles próprios conseguem desenvolver e interiorizar as regras estruturais que utilizam depois em diferentes circunstâncias.

Contudo, há várias condições no processo de aquisição de uma língua estrangeira num contexto natural. William Littlewood (1992: 70) refere três delas:

- 1) A língua não é apresentada de maneira graduada como acontece na escola. Há, portanto, uma exposição a exemplos naturais da nova língua.
- 2) Não existe a necessidade de praticar de acordo com a aplicação de cada elemento da língua, isto porque a competência linguística se desenvolve mediante uma série de processos internos de cada falante.
- 3) Não é necessário corrigir a língua com que os principiantes se expressam.

Todas estas condições asseguram a aquisição da LE e desenvolvem verdadeiramente a competência comunicativa dos falantes, nomeadamente na sua vertente da competência sociocultural, já que o indivíduo está em contacto direto e permanente com a cultura da língua meta.

## 4.2. O contexto formal / escolar

Num contexto formal, também chamado de institucional, a aquisição da LE é feita na escola ou numa instituição que promova o ensino-aprendizagem de outro idioma. Normalmente, a sala de aula promove conversações essencialmente *exolingües*. Manga, citando Nussbaum (2001: 143) refere que

una interacción será exolingüe cuando uno de los hablantes domina poco el código lingüístico que está utilizando, y por lo tanto, los participantes tendrán que recurrir a diversas estrategias para comprender lo que se cuenta y hacerse entender. Una conversación unilingüe-exolingüe es la que mantienen un nativo y un no nativo o un profesor y los alumnos en una clase de lengua extranjera en la que solo se use la lengua meta.

Num contexto formal, o professor tem um papel preponderante uma vez que, tal como refere Littlewood (1992: 51)

el profesor aísla estos objetivos [estructuras, recordar vocabulário, encontrar formas de expresar funciones comunicativas, etc.] para los estudiantes y, con frecuencia, los explica. Los estudiantes los practican en la forma que el profesor prescribe.

Num contexto formal ou institucional, o *input*<sup>5</sup> que os alunos recebem é o grande pilar da aprendizagem da língua, tal como no contexto natural as relações sociais o representam. Assim, para além do papel de primazia do docente que escolhe as mostras de língua a trabalhar na sua sala de aula, os materiais escolhidos são de extrema relevância.

Desta forma, podemos concluir que a aula, o professor e os materiais didáticos são os três principais elementos construtivos do contexto formal. Por isso, muitos autores consideram o contexto escolar como

bastante limitado e insuficiente para garantizar el éxito de una lengua extranjera, sobre todo en lo que reza el dominio de la expresión oral y de la competencia sociocultural, de suma importancia en la vida en sociedad. (...) Además, este aspecto limitado de la

---

<sup>5</sup> Input é descrito como "las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso" pelo *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aducto.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm)

adquisición de la fluidez expresiva y la comunicación real de la lengua extranjera en el entorno formal deja la impresión de que las prácticas de clases se preocupaban más por la forma de la lengua meta. (Manga, 2006)

Assim, convém destacar igualmente um terceiro tipo de contexto: o contexto da aula como lugar primordial de contacto e interação social, defendido por muitos autores que lhe atribuem tanta ou mais importância do que aos dois tipos de contexto até agora referidos.

#### **4.3. A aula como contexto social**

Atualmente, são já muitas as opiniões que defendem que a aula serve como contexto social por si mesmo e que, tal como em outros contextos de aprendizagem, os alunos aprendem verdadeiramente a comunicar através da linguagem utilizada na sala de aula.

É bastante corrente ouvir que muitos estudos são realizados em contexto natural de aula. Contudo, convém talvez começar por definir o que é *natural*, até porque este acaba por depender da interpretação feita pelo observador desse mesmo contexto.

Assim, segundo o dicionário da *Real Academia Española*, *natural*<sup>6</sup> es “relativo à la naturaleza. Hecho con verdad, sin artificio, mezcla ni composición alguna. Espontáneo y sin doblez en su modo de proceder.”

Contudo, na opinião de Miralba Correa Restrepo (2006: 134),

los contextos educativos o pedagógicos están lejos de ser naturales. Son construcciones socio-históricas y como tales contienen los valores, creencias, temores, expectativas y metas aceptables para cada época, participan en ellos individuos vinculados por diferentes tipos de relaciones y que comparten algunos principios, con posiciones que varían de acuerdo con las condiciones de la situación.

Assim, podemos afirmar que os contextos são sempre de ordem mental, dinâmicos e em constante mutação. Isto porque a linguagem é o principal responsável por esta mesma condição, por ser a base do processo comunicativo e social.

A sala de aula como contexto é uma situação social que remete necessariamente para uma interação situada na ordem do discurso. De acordo com Esteve Ruescas (2010:

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://lema.rae.es/drae/?val=real>

71), a sala de aula valoriza-se tanto como espaço de aprendizagem como de comunicação, já que um grupo de pessoas partilha ideias, experiências e conhecimentos, todos eles com o interesse comum de aprender. Por estas razões, e tendo em conta a visão social do espaço da sala de aula, é de igual importância o discurso que se traz para a aula através dos materiais didáticos escolhidos pelo professor, como o discurso que se gera dentro da própria aula (entre professor-aluno ou aluno-aluno).

Também Littlewood (1998: 42) faz referência à importância da sala de aula como espaço social real, na qual alunos e professor entram em relações sociais também elas reais entre eles. Littlewood defende que

las estructuras de la lengua y las funciones comunicativas no van ligadas a situaciones concretas: una vez han sido dominadas para usarse de un modo creativo, se pueden transferir a contextos distintos de aquel en el que inicialmente se adquirieron.

Essas mesmas estruturas que se adquirem na interação social da aula podem perfeitamente transferir-se mais tarde para outras situações, o que acaba por tornar-se extremamente importante para os alunos que ainda estão em idade escolar e que não sabem ainda com que finalidade poderão ter que utilizar a LE mais tarde nas suas vidas. De acordo com Esteve Ruescas (2010: 73) a visão com que se representa o contexto da sala de aula de LE deve ser alargada e não deve ser entendida como uma cópia ou reflexo da realidade quotidiana. Pelo contrário, deve ser vista como um contexto que comporta por si mesmo uma realidade que a diferencia do mundo real.

Cristina Escobar (2004: 85) faz igualmente referência a essa questão quando analisa até que ponto uma determinada tarefa pode ser considerada artificial na sala de aula e real fora dela. Defende a autora, através de exemplos, que esta dualidade pode ser muitas vezes dúbia. Comprar um bilhete de autocarro é considerado uma atividade real, que dá resposta a uma necessidade real e que permite a utilização autêntica da língua para responder a uma necessidade. Assim, tem tudo para ser considerada uma atividade significativa, útil e real, possível de realizar na sala de aula. No entanto, fazer a compra de um bilhete de autocarro no contexto da sala de aula quando não existe necessidade de viajar e, portanto, não tem qualquer interesse para o aluno, pode ser considerado bastante artificial. Em sentido contrário, quando muitas vezes os alunos realizam atividades de comparação entre duas imagens e têm de interatuar com o colega para descobrir as suas principais diferenças, pode ser considerada uma tarefa pouco real,

porque raramente acontece fora do contexto escolar. No entanto, atividades como esta podem estimular um uso da língua muito semelhante ao que se dá em situações reais fora do contexto escolar.

Por estas razões, Escobar defende que a escola é uma instituição com valores, regras e atividades muito próprias que são autênticas nesse contexto, ainda que nem sempre o sejam fora da sala de aula.

En la educación obligatoria, la escuela y su lógica también es un mundo real. Restringir las actividades de aula sólo a aquellas que reflejan el mundo exterior a la escuela tiene sus peligros. Por suerte, en la escuela se pueden desarrollar actividades y experiencias que son difíciles de llevar a cabo fuera de la misma. (...) Hay actividades de aula que difícilmente se asemejan a actividades desarrolladas por hablantes fuera del territorio de la clase y que sin embargo desarrollan capacidades necesarias en la comunicación dentro y fuera del aula”. (Escobar 2004:85)

C. Coll (2004: 244) refere-se também à importância que o contexto escolar adquiriu para os próprios psicólogos da educação. Assinala que

as atividades realizadas por professores e alunos nas salas de aulas caracterizam-se, entre outros traços, pela *multidimensionalidade* – ocorrem muitas coisas -, pela *simultaneidade* – ocorrem muitas coisas ao mesmo tempo -, pelo *immediatismo* – a rapidez com que ocorrem -, pela *imprevisibilidade* – ocorrem sempre coisas inesperadas e não planeadas previamente -, pela *publicidade* – tudo o que professor e alunos fazem em público para os demais participantes – e pela *história* – o que ocorre é tributário em boa medida do que ocorreu em aulas anteriores.

Segundo Coll (2004: 261), é nos anos 80 que a linguagem de professor e alunos começa a ser vista como um instrumento por excelência para co-construir a sala de aula como contexto de ensino-aprendizagem. Correa Restrepo (2006: 136) reforça a ideia de que a obrigação da escola é dar lugar à diversidade de vozes e culturas, criando por isso posições plurais e divergentes entre os seus participantes. Para que a interação seja eficaz e coerente, os participantes devem partilhar as suas intenções e o objetivo comum de aprender.

Portanto, de acordo com Esteve Ruescas (2010: 71-72), o processo de aprendizagem não pode ser uniforme dentro do mesmo grupo. Por isso, as práticas

docentes devem situar-se na *Zona de Desenvolvimento Próximo* (Vygotsky, 1978) que faz referência ao estado cognitivo do aluno que pode transformar-se a partir da interação com os outros. Segundo os pressupostos defendidos por Vygotsky, o aluno apresenta dois níveis de desenvolvimento: um que representa aquilo que o aluno sabe e sabe fazer por si mesmo e outro potencial, que representa o que o aluno pode ser capaz de fazer a partir da ajuda que recebe dos outros.

O autor valoriza ainda o papel que o contexto escolar desempenha relativamente à hipótese de falar sobre o sistema da língua. Se as atividades escolares representam o núcleo central das atividades da aula, é porque lhes corresponde um espaço próprio. É o espaço da aula que oferece as condições necessárias para poder refletir e falar sobre a língua e o processo de aprendizagem. Noutros contextos, esta reflexão não surgiria certamente de forma tão natural e adequada.

O desenvolvimento desta capacidade reflexiva fomenta também o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, essencial para a evolução de qualquer aprendente, até porque a autonomia do aluno faz referência à sua capacidade de tomar decisões, de atuar de forma independente e de refletir de forma crítica.

## **5. A importância do discurso na sala de aula**

Pressupõe-se que, na sala de aula, sejam constantes as ações comunicativas mediante diferentes situações de diálogo entre professor e alunos. Na perspetiva de Littlewood (1998: 43), para aprender um idioma não basta centrar a aprendizagem nas atividades previamente planificadas; há que ter em conta também a linguagem própria da organização da aula e de tudo o que esta comporta. O início da aula, a organização das diferentes atividades, a resolução de pequenos problemas práticos que possam surgir durante as atividades, proporcionam uma fonte muito rica de necessidades comunicativas na aula de E/LE.

Nesse sentido, Littlewood (1998: 43-44) distingue entre a aprendizagem de uma língua e a aprendizagem através de uma língua. Refere que as habilidades comunicativas se desenvolvem em situações em que a LE não se experimenta em si mesma mas também como um meio dirigido a outras finalidades não linguísticas. Daí que se possa ensinar inclusivamente outras matérias que não a do próprio idioma através do uso da LE com resultados bastante significativos.

Por isso, é de clara evidência a importância que o discurso adquire na sala de aula, nomeadamente por parte do professor. González Argüello (2010: 84) refere que

muitos professores estão conscientes de algumas características que o seu discurso apresenta, mas nem sempre isso acontece. Apresenta o exemplo de que, muitas vezes, o professor revela uma enorme preocupação com as explicações gramaticais para que estas sejam o mais claras possível, apesar de muitas vezes pensar que dá essencialmente prioridade aos aspetos comunicativos, quando não o faz assim tão bem. Afirma a autora que

el habla que nosotros producimos en el aula posee una doble función, por un lado es el eje vertebrador de nuestras sesiones de enseñanza, a la vez que cumple otra función no menos importante la de proporcionar un modelo de lengua a los alumnos, ya que este discurso en algunos casos puede llegar a ser el único input oral al que están expuestos los alumnos.

### **5.1. O discurso trazido para a sala de aula**

Miguel Llobera (1990: 91) considera que, com a crescente importância dada ao enfoque comunicativo, todos os professores de E/LE adotaram a máxima de “*Dejad entrar el mundo real en la clase de E/LE*”, atribuindo extrema importância aos materiais reais, sem recurso a atores ou salas de gravação. Os próprios livros de texto passaram a reproduzir materiais escritos que inicialmente não haviam sido elaborados com uma finalidade didática. Citando Widdowson (1984: 162-169), o autor refere que

este afán de realismo estaba avalado por toda una serie de hipótesis sobre la manera en que se producía la adquisición, y su aportación fue positiva porque introdujo un cierto rigor al intentar definir las características del discurso escrito y evitó algunas de aquellas producciones pedagógicas tan artificiosas y que habían sido tan duramente criticadas.

Por estas razões, dava-se muitas vezes o caso de os investigadores da realidade docente se interessarem essencialmente pelo discurso produzido na sala de aula enquanto os metodólogos e os produtores de materiais estavam mais interessados com a autenticidade dos discursos levados para a sala de aula.

Assim, considera-se extremamente importante esta evolução, que conduziu os docentes à consciencialização da importância que os materiais autênticos têm, quer para alunos, quer para professores. No entanto, não deve ser esquecido todo o trabalho levado a cabo dentro da própria sala de aula no sentido de perceber que consequências

esses mesmos materiais têm para a evolução de um falante de LE. Segundo González Argüello (2010: 84),

nadie duda de la necesidad de que las muestras que aportemos al aula para presentar, practicar lengua y para que la lengua sea materia susceptible de ser aprendida hayan de ser reales o por lo menos sean posibles fuera del aula y han de responder a los criterios de que el trabajo que se realice con esas muestras facilite que los alumnos puedan después interactuar en situaciones comunicativas reales fuera del aula.

## **5.2. O discurso produzido na sala de aula**

Miguel Llobera (1990: 91) reivindica o papel didático do discurso na aula. Na sua opinião, nos últimos anos, enfatizou-se em demasia a apresentação de materiais didáticos autênticos em detrimento de considerar como autêntico o próprio discurso produzido na aula. Considera ainda que o discurso produzido na sala de aula teve uma relevância pouco importante e, por isso, no marco da construção de um discurso significativo na relação professor-aluno como base do progresso docente, o papel didático do discurso na sala de aula passa a ocupar o papel principal.

No entanto, Llobera (1990: 92) apresenta quatro argumentos que defendem o discurso produzido na sala de aula:

- 1) O discurso na sala de aula apresenta muitas das características do discurso usado nas interações sociais;
- 2) O aluno constrói as suas hipóteses sobre as regras do uso do discurso e a sua aplicação prática quando contacta com o discurso didático;
- 3) É a atuação na interação que permite a construção de um discurso significativo na aula;
- 4) A construção de um discurso significativo parece ser uma das condições básicas para a aprendizagem.

Tal como refere González Argüello (2010: 84),

en el aula a veces se intentan reproducir o crear situaciones similares a las que se producen fuera del aula que faciliten la necesidad de utilizar determinadas muestras de lengua. A veces es difícil crear esas situaciones o puede llegar a ser artificial pero la situación de enseñanza-aprendizaje crea sus propias características por lo que profesor y



alumno ven como real determinadas actuaciones inadmisibles fuera del aula. (...) El discurso que se genera en el aula posee sus propias características.

É também importante referir que é o próprio discurso do professor que possibilita depois que os alunos produzam o seu próprio discurso e o progresso da aula em si, até porque é o discurso do professor que contém as instruções de trabalho, a correção das produções dos alunos, que marca a transição de uma sequência para outra, etc.

Ainda no que diz respeito ao tipo de discurso gerado na sala de aula de E/LE, Escobar (2004: 87) sublinha que há uma série de elementos que permitem perceber se o discurso e a tarefa em si estão a ser autênticos. São eles: “la presencia de dudas, falsos comienzos, reformulaciones, solapamientos, demandas de repetición y clarificación, auto y heterorreparaciones y otros fenómenos discursivos”. Se, pelo contrário, quer o professor, quer os alunos utilizam um discurso “excessivamente perfeito”, ou seja, sem qualquer tipo de equívoco ou tentativa de reparação, é pouco provável que o discurso esteja a ser autêntico.

Por isso, na opinião de C. Coll (2006: 262-265), que segue o estudo levado a cabo por Green em 1983, há uma série de elementos que caracterizam o discurso didático:

- a) A interação face a face que ocorre na sala de aula é um processo governado por regras e segue padrões determinados e pautas recorrentes;
- b) As atividades que professores e alunos desenvolvem na sala de aula, assim como as interações que estabelecem no transcurso destas, são em boa medida o resultado de um processo de construção ou co-construção entre os participantes;
- c) O significado de uma qualquer amostra de comportamento depende do contexto específico no qual se manifesta;
- d) A compreensão e a construção de significados sobre os conteúdos escolares comportam a implementação de processos cognitivos de natureza inferencial;
- e) As salas de aula são ambientes comunicativos com características próprias;
- f) O ensino é um processo comunicativo assimétrico porque, apesar de todas as mudanças do paradigma escolar, ainda é o professor que detém o controlo da sala de aula, sobretudo através do seu discurso.

Naturalmente, como afirma M. Loobera (1990), a conversação na sala de aula tem um tempo estipulado que não pode ser excedido e é sempre controlada pelas afirmações iniciais do professor. Apesar destas diferenças com a realidade extraescolar, isto não faz com que o discurso gerado na sala de aula não se possa aproximar do discurso utilizado fora da mesma. A interação didática (tal como a que se verifica fora da sala de aula) está altamente condicionada pela participação e intervenções dos seus participantes. Caso contrário, imagine-se uma aula em que os alunos não respondem ao professor, não tomam notas, não falam para o colega do lado ou não assentem com a cabeça ao que o professor vai dizendo nas suas aulas.

### **5.3. Tipos de perguntas geradas na sala de aula**

O discurso utilizado pelo professor na sala de aula está repleto de perguntas e asserções de natureza variada.

De acordo com M. Correa Restrepo (2006: 138), as perguntas podem ser formuladas utilizando diferentes modalidades de enunciação:

- Interrogativas;
- Declarativas;
- Imperativas.

As perguntas podem ainda ser classificadas como verbais ou não-verbais (aquelas que recorrem também a gestos), reais ou de exame. Nas perguntas reais, o falante pretende saber algo, enquanto nas de exame apenas deseja confirmar uma resposta.

Nem todas as perguntas possuem o mesmo carácter. Assim, há perguntas:

- Que estão orientadas para solicitar informação sobre um determinado assunto;
- Que pretendem encontrar no aluno um conhecimento genuíno, tocando tópicos desconhecidos pelo próprio professor – estas são muito raras de acontecer na sala de aula;
- Que reclamam respostas pontuais;
- Que pretendem partilhar algum tipo de experiência;

- Que são denominadas de “*coletilla*”. São expressões intermediárias entre afirmações e perguntas às quais o ouvinte tem a liberdade de responder ou não e situam-se no campo da cortesia. Por exemplo, “*Juan se ha marchado, ¿no es verdad?*”

Há muitas vezes situações de discurso em que o professor coloca perguntas que podem ou não suscitar respostas por parte dos alunos. Normalmente, são perguntas muito breves e, na sua maioria, obtêm como resposta o silêncio dos alunos por se tratarem de repreensões ou constatações a propósito do comportamento na sala de aula por parte dos alunos.

A verdade é que, segundo Correa Restrepo (2006: 139), a maioria das sessões de pergunta/ resposta na sala de aula se situa a um nível intelectual muito precário por não exigir ao aluno uma reflexão complexa. Muitas vezes, a rotinização de certos esquemas impede a formulação de perguntas estimulantes para os diversos intervenientes.

No que diz respeito às asserções levadas a cabo pelo professor, estas são de três tipos:

- Referenciais – consistem no uso que o professor faz de diferentes recursos de informação específica, relativos aos conteúdos curriculares; a sua função é oferecer condições para a compreensão dos tópicos explicados;
- Procedimentais – consistem no conjunto de atos de fala cuja função é indicar procedimentos ou estratégias para resolver um problema ou uma atividade; são emitidos com o propósito de induzir os alunos a executar as tarefas de rotina dentro de uma sala de aula: a página do livro, o tipo de trabalho a fazer, etc.
- De controlo do comportamento – incluem os atos de fala utilizados pelo professor para modificar a conduta dos alunos com o intuito de manter a ordem e criar condições que, no seu entendimento, favorecem o desenvolvimento dos processos de ensino.

A participação dos alunos depende em grande escala da maneira como se estrutura a situação de enunciação. Por isso, o silêncio adotado pelos alunos em muitas situações permite perceber a sua postura negativa na participação nas atividades

caracterizadas como rotineiras e nas quais a informação é já sobejamente conhecida por parte dos alunos, redundante ou facilmente previsível.

De acordo com González Argüello (2010: 87), os alunos têm poucas oportunidades para tomar a palavra na sala de aula. É verdade que têm oportunidade para falar mas produzem pouco discurso, até porque muitas vezes as suas intervenções limitam-se a enunciados mínimos. Muito frequentemente, o aluno limita-se a responder ao que lhe foi perguntado, sem possibilidade de iniciar um novo tema de conversação. Por isso, pode-se considerar que os alunos, de forma muito rápida, aprendem as rotinas estabelecidas pelo professor: este pergunta e eles respondem. Segundo a perspectiva de Ruiz Carrillo e Estrevel Rivera (2006),

los derechos del niño en la conversación se encuentran restringidos, de manera que el adulto supone que tiene el control y, en consecuencia, puede imponer el tema a tratar, la forma de abordarlo, evaluar lo que el alumno dice y dar por concluida la práctica sin tener que negociar nada de esto con su contraparte.

A análise da interação permite ver o papel que os professores adotam e o papel que eles atribuem aos seus alunos através do grau de participação que lhes permitem. Assim, um professor pode perceber se nas suas aulas a interação está centrada em si mesmo ou se deixa espaço aos seus alunos para que estes também possam gerir os turnos de palavra e as suas intervenções.

#### **5.4. Padrões de interação na sala de aula**

Já vimos anteriormente que as interações entre professor e alunos durante uma aula são organizadas segundo componentes como o espaço, o tempo, a duração do evento, os intervenientes e os tópicos abordados.

De acordo com Correa Restrepo (2006: 142) citando Sinclair e Counthard (1975), a estrutura mais típica de interação encontrada numa sala de aula corresponde ao seguinte esquema:

- I. Iniciação do professor, que corresponde a
- R. resposta do aluno, à qual se produz imediatamente uma
- A. avaliação do professor ao que foi dito pelo aluno.

No entanto, ocorrem durante uma aula outros esquemas de interação e outros padrões de intercâmbio:

Tipo 1: (Professor-Aluno);

Tipo 2: (Professor – Aluno - Professor);

Tipo 3: (Professor – Aluno – Aluno – Professor);

Tipo 4: (Aluno – Aluno) ou (Professor - Aluno – Aluno – Aluno)

No primeiro tipo, a interação é sempre iniciada pelo professor. É um padrão fundamentalmente unidirecional, no qual o professor estabelece muito poucas interações efetivas com os alunos. Normalmente, informa, ordena, não formula perguntas e continua a falar sem esperar que os alunos lhe respondam.

No segundo tipo, é de novo o professor que inicia a intervenção e o aluno responde ao pedido de intervenção. O professor intervém de novo, seguindo a conversação a partir da resposta do aluno. O caráter desta interação é bidirecional. Este padrão reflete uma posição mais ativa do professor e dos alunos na situação comunicativa da aula. Os atos de fala dominantes neste tipo de intercâmbio são as perguntas de caráter mais fechado e mais dirigidas.

O terceiro tipo de padrão comporta relações mais simétricas, nas quais participam o professor e vários alunos. Podem observar-se pares de alunos interagindo entre eles, independentemente inclusive das propostas do professor. Observa-se uma maior diversidade de atos de fala, como perguntas, asserções ou comentários explicativos e normalmente destinam-se à resolução de um determinado problema, quer seja de ordem quotidiana, académica ou social.

O quarto tipo de padrão ocorre graças à esfera de interação entre pares, paralelas às estabelecidas pelo professor com um aluno, ou pequenos grupos de trabalho. Pode dizer respeito a interações entre Aluno – Aluno ou a interações entre vários alunos. Este tipo de interação revela a dificuldade que os professores têm em muitas ocasiões de controlar o grupo ou centrar a atenção de todos num determinado tópico de trabalho. Este último tipo de padrão pode ser de caráter tripartido, porque pode dar-se a participação de três ou mais pessoas na conversação.

Tendo em conta esta distinção entre os diferentes tipos de padrão de interação que podem ocorrer na sala de aula, Correa Restrepo (2006: 144-145) chegou à conclusão, a partir da observação de aulas que realizou, que o professor intervém mais de 80% das vezes; a tendência mais generalizada é recorrer ao padrão de tipo 1, de

caráter essencialmente unidirecional; a grande maioria dos enunciados proferidos pelo professor são ordens; muitas vezes as interações dos alunos resumem-se a repetir ou responder às perguntas colocadas pelo professor e a contra-argumentação entre professor e alunos está bastante ausente das atividades escolares.

Estas conclusões retiradas pela autora podem conduzir a reflexões bastante importantes. Primeiramente, percebe-se que a interação na sala de aula está estruturada para conduzir os alunos até à compreensão de conceitos de vária ordem e que o professor, muitas vezes, não promove intercâmbios para que os alunos sejam capazes de estabelecer juízos ou posições críticas face a um determinado tema.

Também não se tem em conta que os processos de interação contribuem bastante para a construção do conhecimento e que, mediante essa consciencialização por parte do aluno, este pode organizar os seus próprios processos de pensamento, tendo em conta o conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo* de Vygotsky, já abordado anteriormente neste trabalho.

Relativamente à postura dos professores, aqueles que assumem uma postura mais fechada, tendem a desenvolver padrões de tipo 1 e 2. Os que assumem uma postura mais aberta, conseguem desenvolver padrões de tipo 3 e 4, favorecendo mais a interação entre todos os elementos da aula. Autores como Escobar (2002: 24-25) ou García García (2007: 559-562) defendem que a interação entre os alunos é fundamental para a evolução dos mesmos nas suas competências interativas, já que cria condições favoráveis para a aquisição de uma LE no sentido que os empurra a negociar significados, através de confirmações ou repetições. García García (2007: 559) refere inclusive que não é um aluno de maior nível que oferece a solução aos seus companheiros, são eles que chegam às conclusões juntos. Este tipo de interações aproxima-os, portanto, das condições estabelecidas com falantes nativos em contextos naturais.

Assim, pode-se afirmar que a dinâmica das interações depende em grande medida do grau de cooperação que o professor consegue estabelecer com os seus alunos.

## **6. Avaliação das atividades de interação oral**

A interação oral é uma das competências linguísticas mais valorizadas na atualidade para uma aprendizagem efetiva e eficaz de uma LE. No entanto, como refere Teresa Bordón (2006: 97), “la evaluación de la lengua es un proceso complejo y en su manifestación oral lo es todavía más”.

Basicamente, avaliar consiste em recolher informação relevante de forma sistemática para obter dados e, a partir daí, tomar decisões.

Bordón (2007: 98) afirma que é possível distinguir diferentes tipos de avaliação a partir da resposta a algumas perguntas:

- **Qué se evalúa**
  - o resultado da aprendizagem dos alunos ou o processo de aprendizagem
- **Quién evalúa**
  - o professor, outros avaliadores, o próprio aluno
- **Cómo se evaluará**
  - de forma objetiva; de forma subjetiva; através de critérios
- **Para qué se evalúa**
  - atribuir uma qualificação; obter um diploma; classificar um grupo de alunos; obter um diagnóstico
- **Cuándo se realiza la evaluación**
  - no início do ano letivo; em certos momentos; no final; de forma continuada

Escobar e Nussbaum (2010: 39) referem-se também ao conceito de avaliação entendida como comunicação. Este tipo de avaliação centra-se no feedback que os próprios alunos transmitem ao professor bem como os seus próprios métodos e estratégias de avaliação, com o intuito de fazer o aluno refletir sobre esses mesmos métodos de ensino, aumentando assim o seu grau de consciência sobre os mesmos. O aluno deixa de ser então um simples recetor passivo e passa a envolver-se também no próprio processo de tomada de decisões.

As atividades comunicativas são aquelas que permitem mais facilmente ao professor levar a cabo a interação, nomeadamente entre os alunos. A interação aluno-aluno, segundo Escobar e Nussbaum (2010: 40) faz com que os alunos se sintam menos angustiados e mais motivados do que quando interatuam com o professor. No entanto, referem as autoras que em certos estudos como o de Skehan (1996) se chegou à

conclusão que, quando trabalham em pares, os alunos prestam menos atenção à forma do que seria desejável. Torna-se também mais difícil para o professor avaliar as produções orais realizadas pelos alunos quando interatuam em pares.

Ainda assim, o que mais importa na interação *cara a cara* é a possibilidade de resolver de forma coordenada aspetos práticos da atividade em questão. Um desses aspetos mais interessantes é a técnica da reparação, através da qual a pessoa tenta resolver o obstáculo, avaria de comunicação ou enunciado incorreto.

Segundo Escobar e Nussbaum (2010: 43),

la autorreparación indica, por parte de quien la produce, atención tanto al sentido global de la actividad como a las formas lingüísticas para llevarla a cabo, pero no suele desencadenar una nueva actividad metalingüística. La heterorreparación, además de implicar también atención a la actividad en curso, puede determinar la construcción de otros movimientos conversacionales alrededor del sentido o/ y de las formas.

A entrevista foi durante muito tempo a forma tradicional de avaliar a interação oral. Atualmente, recorre-se a outros métodos de avaliação. Ainda assim, a avaliação da interação oral comporta sempre a avaliação de determinados parâmetros como a utilização do léxico apropriado, a correção gramatical ou a fluidez. O próprio QECRL aponta os principais critérios para a utilização oral da língua, já anteriormente referidos na tabela 3. Escobar e Nussbaum (2010) apresentam como alternativa à entrevista o portfolio oral, com recurso à gravação das diversas conversações realizadas na aula de E/LE. Bordón refere que deve recorrer-se a tarefas de uso real da língua.

A avaliação deve utilizar-se também para potenciar as atividades de aprendizagem e portanto deve organizar-se mediante a criação de critérios linguísticos e interativos. Um bom instrumento de avaliação deve ter em conta todos os aspetos que se consideram relevantes durante a interação. Por isso, Bordón (2007: 100) propõe que se tenha em conta o seguinte esquema:



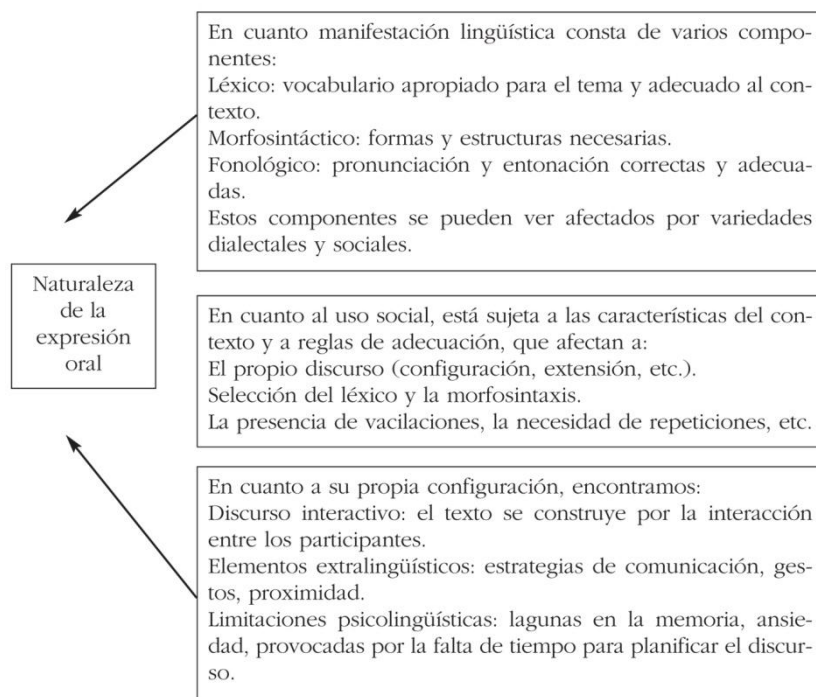


Imagem 3: Aspectos mais relevantes sobre a natureza da expressão oral

Depois da obtenção de uma boa amostra de língua, é necessário possuir ferramentas válidas e fiáveis para determinar o êxito ou a qualidade da atuação do aluno. Assim, o professor pode recorrer, por exemplo, a tabelas com critérios baseados nos próprios descritores identificados no QECRL para cada uma das diferentes competências linguísticas. Estes critérios devem caracterizar-se, como refere Bordón (2007: 103) pela sua brevidade, clareza, transparência, formulação positiva e precisão.

Assim, para levar a cabo a avaliação da interação oral de maneira fiável e válida, é preciso estabelecer as características dessa mesma avaliação; selecionar os procedimentos adequados para obter mostras de língua significativas e utilizar um bom instrumento para avaliar do modo mais fiável a atuação dos alunos. O professor deve igualmente fomentar nos alunos a atividade metacognitiva de autorreflexão assim que eles realizam um exercício significativo de interação oral, para que estes observem e julguem as suas próprias produções, bem como as produções dos colegas. Este processo só faz com que o aluno se torne cada vez mais autónomo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

## **CAPÍTULO II – ATIVIDADES PRÁTICAS**

---

## **1. A formulação do tema**

Após a exposição teórica levada a cabo no capítulo anterior, cabe-me agora apresentar algumas das atividades práticas de interação oral levadas a cabo durante este ano letivo.

Desde que também eu comecei esta aventura como aluna de E/LE, a minha preocupação maior era a de dominar oralmente a língua espanhola. Para mim, aprender uma língua prende-se essencialmente com falar esse idioma, experienciá-lo das mais diversas formas e nos diferentes contextos. Por isso, durante o ano de estágio, de forma quase natural, as minhas planificações das diferentes unidades didáticas (UD) encaminhavam-se nesse sentido e davam bastante prioridade e ênfase às atividades de interação oral.

Para além disso, desde que iniciei o meu percurso de observação de aulas do orientador, notei que uma das grandes lacunas que se evidenciavam nos alunos dos diferentes níveis se relacionava com a oralidade. Muitos barafustavam quando o professor os interpelava e, sobretudo no início, a presença dos professores estagiários também condicionava a participação oral de alguns alunos.

Pensei imediatamente que queria trabalhar essencialmente a vertente da oralidade, tantas vezes preterida em função da escrita. Por outro lado, sabia que corria bastantes riscos, talvez mais do que se apostasse em atividades comunicativas mais ligadas à escrita. Claro que a escrita nunca foi esquecida, mas era com atividades de interação oral que mais trabalhava nas minhas aulas.

Os riscos de que falava, à medida que as UD se desenvolviam, eram plenamente conscientes mas nunca foram razão para desistir de continuar o percurso escolhido. Estava decidido que trabalharia a interação oral, ainda que isso acarretasse bastantes riscos de exposição das minhas possíveis fragilidades linguísticas ou ainda que o receio da não participação dos alunos se fizesse, de quando em vez, sentir.

O facto de não ter recorrido à gravação de alguns exercícios de interação oral chegou a ser colocado por mim como um entrave à realização deste trabalho. No entanto, essa posição foi colocada de parte, até porque as burocracias exigidas para a permissão de captação de imagens eram demasiadas. Essa questão foi, no entanto, ultrapassada com a ajuda de diversos registos que levava a cabo logo após a UD ou durante alguns dos exercícios, bem como com o recurso às anotações do orientador de estágio ou dos próprios colegas, que já estavam advertidos para a necessidade de anotarem alguns exemplos de interação levados a cabo nas minhas aulas.

Assim, pretendo essencialmente demonstrar que a sala de aula de E/LE pode apresentar uma multiplicidade de contextos que o professor pode aproveitar para explorar o idioma na sua vertente de oralidade.

Tentarei demonstrar em que contextos mais facilmente se verifica a aquisição da LE: se no contexto real da aula, aproveitando-a como espaço social que representa, se nas atividades comunicativas interativas planificadas pelo professor.

## **2. Breve contextualização da escola**

A escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, patrono desde 1992, situa-se em Valadares, em Vila Nova de Gaia. Ao longo da sua atividade, a escola tem exercido forte influência na promoção da qualidade social do meio, quer através de uma oferta educativa diversificada, incluindo um Centro Novas Oportunidades, quer pela obtenção de bons resultados educativos. É sede do Centro de Formação da Associação de Escolas Aurélio da Paz dos Reis.

Em 2009, sofreu uma renovação completa ao abrigo do programa do Parque Escolar, com a criação de novos espaços que contribuíram para o melhoramento do seu funcionamento, bem como num notório apetrechamento das salas de aula. É inegável que se trata de uma escola que oferece excelentes condições de trabalho, quer a alunos, quer a professores. Todas as salas possuem computadores com ligação à internet e uma grande parte das mesmas tem quadro interativo e retroprojetores que favorecem em grande medida a aprendizagem.

## **3. Breve caracterização da turma envolvida na pesquisa**

Ao longo de todo o ano letivo, trabalhei com três turmas de níveis diferentes: a turma do 8º A, do 9º A e do 11ºE. Com as turmas do ensino básico, acontecia um problema que dificultava bastante a nossa prática letiva: só havia aulas de 45 minutos. Para além disso, nestas duas turmas, apenas trabalhei durante uma UD com cada uma.

Assim, restava a turma do 11º E, que foi escolhida por ter sido também o grupo com o qual mais trabalhei durante este ano letivo, nomeadamente na Regência 0, como primeiro contacto com o grupo de trabalho, na minha primeira regência e na regência final, correspondente à quarta Unidade Didática, equivalentes a cinco aulas de 90 minutos cada. Para além disso, a turma apresentava as condições ideais de trabalho,

visto tratar-se de uma turma constituída por apenas dezasseis alunos, onze raparigas e cinco rapazes, bastante empenhados e participativos em todas as atividades que lhes eram propostas.

Um dos parâmetros que queria observar era o da evolução da turma perante diversas estratégias de interação oral e o facto de ter trabalhado mais intensamente com este grupo de alunos também facilitou a tarefa.

Assim, este trabalho é resultado da análise de diversas estratégias de interação oral, de diferentes tipos e em contextos variados com a turma de 11º E da Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares.

#### **4. Atividades interativas resultantes da sala de aula como espaço social**

Este apartado será dedicado à exposição de alguns momentos interativos observados durante as aulas com o 11º E, que não têm necessariamente a ver com a temática trabalhada na UD correspondente. Os diálogos serão apenas divididos por temas por uma questão de organização da informação.

Com os diálogos que apresentarei em seguida, pretendo comprovar o que já havia referido anteriormente durante a exposição teórica do tema: o professor pode e deve aproveitar a aula como espaço social para, assim, desenvolver estruturas linguísticas e culturais que os alunos possam mais tarde transferir para outros âmbitos de utilização do espanhol.

Poder-se-á observar igualmente alguns padrões de interatividade entre professor e alunos gerados na aula, tão importantes para promover as relações sociais na sala de aula e a oralidade como forma de participação eficiente.

Para compreender os diálogos, deve ter-se em conta a seguinte legenda:

P = Professora

A1 = Aluno 1

A2 = Aluno 2

Pode dar-se o caso de, em alguns diálogos, as palavras utilizadas não serem exatamente as utilizadas em causa, pelos problemas já revelados relativamente ao facto de as aulas não terem sido gravadas. Contudo, as transcrições apresentadas respeitam praticamente na sua totalidade os diálogos verificados na sala de aula entre professora e alunos. Os nomes de alunos que possam surgir são inventados para proteger a sua identidade.

## Unidade 0

Tema: Estereotipos: ¿sí o no?

P: No voy a revelar el tema de la clase, lo veremos a partir de una presentación en *Prezi*.

A1: ¿Qué es eso?

A2: ¿No sabes? Es un programa. Mas nunca usei.

P: ¿Nunca has usado ese programa?

A2: No.

P: Pero se trata de un programa muy interesante que podéis utilizar en línea y que resulta más interesante que el *power point*.

A3: ¿Porqué?

P: Es más dinámico.

A3: Ah.

A partir deste diálogo, percebemos que se gerou, logo num primeiro contacto, uma situação de interação a propósito do programa utilizado pela professora para fazer a apresentação. Apesar de um dos alunos ter também recorrido à língua materna, vemos que a interação não sucedeu de uma forma unidirecional. A professora aproveitou esse facto para redireccionar a pergunta, agora em espanhol, à qual o aluno respondeu em espanhol.

Vemos que a produção oral levada a cabo pelos alunos é em menor quantidade do que a realizada pela professora, mas sucede aquilo que aconteceria fora do contexto extraescolar: quando fazemos uma pergunta, a pessoa que responde não tem necessariamente que o fazer com recurso a uma resposta completa e a mensagem é igualmente transmitida.

## Unidade Didáctica 1

Tema: Nuevo piso, nueva vida

P: Os voy a pasar unas fichas con un texto y las preguntas de interpretación pero quiero que ahora leáis solamente el texto en silencio, ¿de acuerdo?

A1: ¿Son cuántas fichas?

A2: Dos.

A1: Solo tengo una.

(gera-se algum burburinho entre os alunos)

A: Profesora, faltan fichas.

P: No puede faltar, hay para todos.

A3: Está aquí.

P: ¿Todos tenéis dos hojas?

As: Sí.

Com este diálogo, podemos observar novamente as estratégias de reparação de problemas utilizadas pelos alunos. Normalmente, recorrem sempre ao espanhol para interatuar com o professor, muito raramente utilizam a língua materna. No entanto, é habitual que, entre os alunos, haja recurso à língua materna. Quando um dos alunos pensa não haver fichas para si, pergunta ao colega do lado quantas fichas tem que haver mas, como lhe faz a pergunta em espanhol, o colega também lhe responde em espanhol. Nota-se que o esforço no uso da LE é correspondido quando os colegas também o fazem.

Unidade Didáctica 4

Tema: Te regalo un planeta, ¡cuídalo!

P: Manuel, ¿ya has copiado todo?

A: No.

P: Rápido, entonces.

A: Mas pode continuar.

P: Pero no has terminado...

A: Yo copio por él.

P: ¿Puedo borrar?

A: Sí

Depois do visionamento de um pequeno vídeo:

A: Profesora, ¿puedo encender la luz?

P: Claro.

Estes dois excertos de diálogo revelam que os alunos dominam já com alguma desenvoltura os atos de fala relacionados com a linguagem própria da sala de aula. No primeiro diálogo, o aluno em causa continua a recorrer com bastante frequência à língua materna. Aliás, foi talvez o único aluno que demonstrou mais relutância em utilizar sempre a LE na aula quando interagiu com a professora. Ainda assim, sobretudo quando não tinha que produzir enunciados demasiado longos, o aluno respondia em espanhol, como se verificou no momento seguinte à resposta em português.

## 5. Atividades de conversação a partir de documentos diversos

### a) Em grande grupo

Neste apartado, serão apresentadas algumas atividades desenvolvidas com os alunos, com o intuito de promover a interação oral em grande grupo, ao que se seguirão alguns exemplos de interação em grupos de trabalho.

Unidade 0

9 de novembro de 2012

Tema: Estereótipos: ¿sí o no?

11º E / 90 minutos

Material utilizado: Apresentação em *prezi* (Anexo I)

Descrição da atividade: A partir de algumas imagens e da correspondente frase identificadora do estereótipo equivalente, pretendia-se que os alunos, em grande grupo, fossem comentando alguns dos estereótipos que existem sobre a cultura e o povo espanhol. Num momento seguinte, os alunos deveriam igualmente registrar algumas ideias ou estereótipos que os espanhóis ou outros povos possuem a propósito da cultura portuguesa. No final, seria feito um exercício de comparação entre as duas culturas e uma reflexão conjunta a propósito da existência de ideias preconcebidas.

Exemplo de diálogo gerado, de acordo com a imagem:

P: ¿Sabéis quién es este chico?

A1: Hmmm

A2: Yo lo [coneso]... pero...

P: ¿Conoces? ¿No sabes su nombre?



A2: Es eso, no sé el nombre.

P: Pero, sabéis algo sobre él? ¿Cuál es su profesión?

A3: Es actor. Profesor, (dirigindo-se ao professor orientador) ¿no es el actor de la película *Mar Adentro* que vimos la semana pasada?

P: Sí, muy bien, es ese. Y él está casado con una chica...

A4: Penélope Cruz.

P: Muy bien. ¿Cuál pensáis ser el estereotipo relacionado con Javier Barden?

Silencio

P: Tal vez relacionado con su aspecto físico...

A2: Es conocido por ser guapo.

P: ¿Y creéis que todos los chicos españoles son muy guapos?

A5: ¡Claro que no! (risas)

Observações: Com este diálogo, consegue-se perceber a implicação e a motivação revelada por todo o grupo de alunos. Apesar de só ter sido transcrito um excerto do diálogo gerado, a verdade é que os alunos revelaram bastantes capacidades de interação entre iguais, interpelando inclusivamente o professor da turma a propósito do ator em questão. Notou-se um esforço por interatuar em espanhol, apesar de um ou outro erro de carácter linguístico mas o importante, como referem vários autores, é dar mais significado à intenção comunicativa e ao conteúdo do que à forma utilizada. Os padrões de interação foram de tipo 3, bidireccionados, gerando bastante dinâmica no grupo de trabalho.

Durante todo o exercício, que incluía outros estereótipos como o facto de os espanhóis dormirem e sesta, estarem sempre na praia, só comerem *paella* ou serem todos especialistas em *flamenco*, os alunos trouxeram sempre para a aula os seus próprios conhecimentos e crenças, sem medo de participarem oralmente. Toda a turma revelou muita motivação e acharam a apresentação em *prezi* bastante motivadora e dinâmica.

b) Em grupos de trabalho

Unidade 4

30 de abril de 2013

Tema: Te regalo un planeta, ¡cuídalo!

11º E / 90 minutos

Material utilizado: Ficha de trabalho e uma Imagem (Anexo II)

Tipo de agrupamento: Trabalho de grupo de 3-4 alunos

Descrição da atividade: Esta atividade surge no contexto do estudo de uma UD relacionada com a importância e urgência de preservação do meio ambiente. Nesta atividade, a professora pretendia essencialmente que os alunos fossem capazes de identificar o problema climático relacionado com a imagem correspondente a cada grupo. Em seguida, deveriam apresentar as principais causas desse mesmo problema, as suas consequências e algumas propostas para solucionar esse mesmo problema.

Para isso, os alunos deveriam interatuar entre si, em espanhol, preencher a ficha por escrito com as conclusões retiradas por todos os elementos do grupo e, no final, apresentar oralmente as suas conclusões aos restantes grupos. Sempre que estes achassem conveniente, poderiam intervir ou acrescentar informação que considerassem pertinente aos restantes colegas.

Exemplo de diálogo gerado:

A1: Podíamos decir que la séquia [a aluna pronuncia mal a palavra] afecta África.

A2: La sequía.

A1: ¿Qué?

A2: Se dice sequía.

A1: Ah, la sequía. [risas] Vale, la sequía afecta África.

A2: Sí.

Observações: Com esta atividade, a intenção da professora era fazer com que os alunos trabalhassem várias temáticas ao mesmo tempo e que pudessem interatuar oralmente para alcançar os objetivos propostos aos alunos.

Contudo, é de notar que apenas um dos grupos de trabalho (num total de cinco) interatuiu sempre em espanhol. Os restantes grupos, apesar do esforço da professora e

da insistência para que falassem na LE, mantinham a conversação em português e apenas quando apresentaram o trabalho à turma, fizeram um esforço por falar em espanhol. Este facto faz pensar que, sobretudo na interação entre pares ou grupos, é necessário que o professor de E/LE continue a insistir com os seus alunos e a sublinhar a importância da utilização da LE em todos os momentos da aula.

Ainda a propósito da pequena mostra de diálogo observada durante o trabalho de grupo que falava sempre em espanhol, observam-se algumas características importantes. Primeiro, é de realçar o facto de, mesmo quando a professora se afastava, o grupo continuar a utilizar o espanhol para comunicar. Em seguida, convém aqui destacar o papel que os colegas podem exercer na evolução de um falante. A verdade é que foi uma outra aluna que corrigiu a pronunciação da companheira e esta repetiu de novo a palavra, num processo de interiorização do conceito porque, tal como refere Escobar (2002: 25), “el alumno aprovecha el input recibido de su compañero y lo integra en su producción.”

É nos trabalhos de grupo que mais vezes se nota que os alunos se dispersam das tarefas e do objetivo de se utilizar apenas o espanhol para interatuar. Apesar disso, os alunos não são plenamente conscientes desta dispersão e muitas vezes acreditam que estão a fazer o trabalho de forma adequada: falando entre eles em português, redigindo por escrito os conteúdos em espanhol e apresentando os resultados à turma em espanhol. Contudo, falta talvez a fase mais importante: a de negociação de significados, que deveria, tal como fez um dos grupos, ser realizada também em espanhol.

## **6. Atividades de comunicação funcional**

Unidade Didática 1                      15 de novembro de 2012  
Tema: Nuevo piso, nueva vida  
11º E / 90 minutos

Material utilizado: Cartões com guiões (Anexo III)

Tipo de agrupamento: Trabalho de pares

Descrição da atividade: Depois de os alunos terem visto um vídeo sobre as dificuldades de alugar uma casa em Espanha e de terem lido um texto com os principais problemas que as pessoas enfrentam durante esse processo, foi pedido aos alunos que fizessem uma ACF. A professora distribuiu uns cartões aos alunos, com

as indicações necessárias que lhes permitissem a simulação de um diálogo entre o arrendatário e o proprietário da casa. Os cartões possuíam informações diferentes e os alunos deveriam negociar entre eles oralmente até chegarem a um consenso. Assim, como refere Littlewood (1998: 21) “el profesor organiza la situación de modo a que los estudiantes tengan que salvar un vacío de información.”

Observações: Enquanto os alunos realizavam o exercício em pares, a professora circulou pela sala por forma a acompanhar o desempenho dos vários alunos.

Uma das questões que se levantaram foi a da espontaneidade dos alunos. De facto, todos os grupos tomaram notas prévias individualmente antes de realizarem o exercício oralmente com o colega. Houve inclusivamente alguns alunos que escreveram tudo o que iriam dizer oralmente. Claro que deixaria de ser um exercício de interação oral para passar a ser um exercício de leitura. Alertados para esse facto, os alunos referiram que não leriam, era apenas uma forma de organizar as ideias e a informação pessoal.

Num momento seguinte, a professor convidou alguns dos pares a realizar o exercício oralmente diante da turma.

Contudo, tal como a professora havia previamente previsto, dois dos pares limitaram-se a ler o que tinham já preparado por escrito. No entanto, na maioria dos grupos, o exercício de ACF decorreu bastante bem. Durante a apresentação das interações orais, um dos pontos a destacar prende-se com o facto de todos os alunos se terem imediatamente prontificado para se apresentarem diante da turma, o que nem sempre é bem recebido em todos os grupos. Esta disponibilidade revela de facto o alto nível de motivação e interesse por este tipo de atividades. De destacar que, após a análise das fichas de autoavaliação realizadas pelos alunos, este exercício foi destacado como um dos preferidos pelos alunos. Trata-se de um dado importante para que os professores continuem a apostar em atividades comunicativas que promovam a oralidade e a interação.

Gostaria ainda de referir que, no caso particular desta primeira UD, a opção por um exercício de ACF com recurso a pautas orientadoras foi perfeitamente refletida e intencional. Tratava-se (não contando com a aula 0, que teve características mais particulares) de um primeiro contacto com a turma, a professora sentia que os alunos necessitavam ainda de alguma orientação e queria motivar os alunos e sensibilizá-los para a importância de atividades comunicativas deste género. Tratou-se de uma atividade que, portanto, teve algum êxito.

## 7. Atividades de interação social

Unidade Didática 4

02 de maio de 2013

Tema: Te regalo un planeta, ¡cúidalo!

11º E / 90 minutos

Material utilizado: Tabelas de heteroavaliação e critérios de observação dos colegas; cartões com algumas funções comunicativas para os participantes no debate (Anexo IV)

Tipo de agrupamento: Interação em grande grupo

Descrição da atividade: Numa UD completamente dedicada aos problemas do meio ambiente e às soluções que o Homem tem ao seu dispor para combater essas mesmas ameaças, a professora propôs aos alunos a organização de um debate relacionado com o tema, mas no qual também se verificava o *juego de roles*. Para não limitar o debate a uma questão como o que se deve fazer para proteger o planeta ou dividir a turma quanto aos métodos de defesa da natureza, a professora optou por um *juego de roles* que implicasse uma série de interesses colocados em questão.

Assim, a professora decidiu simular um *telediario*, em espanhol, com alguns convidados: um político, um ecologista; um estudante universitário; um empresário; o dono de uma fábrica de papel bastante poluidora; um trabalhador da fábrica de papel que queria apenas manter o seu emprego e o dono de um café próximo da fábrica que quase não tinha clientes. A professora seria a apresentadora/moderadora do debate. Esta escolha prendeu-se desde logo com a necessidade de algum controlo da atividade por parte da professora. Por outro lado, era a primeira vez que estes alunos levavam a cabo uma atividade como esta, nem nas aulas com o orientador haviam praticado a técnica do debate. Assim, a professora decidiu assumir este papel para manter a participação dos alunos de forma equilibrada.

Como se trata de uma turma de 16 alunos, a professora percebeu desde logo que seria uma atividade de interação oral impossível de ser realizada pelos 16 alunos. Assim, apenas sete alunos participaram ativamente na atividade enquanto os outros oito (faltou um dos alunos) assumiram a função de observadores e avaliadores do debate. Nesse sentido, a estes alunos, a professora distribuiu critérios de observação dos alunos, que os colocavam no nível 1, 2, 3 ou 4 e a respetiva tabela de heteroavaliação.

Antes do debate propriamente dito, a professora atribuiu cerca de dez minutos para que os participantes do debate preparassem a sua argumentação e os restantes alunos pudessem estar a par dos critérios a seguir para avaliarem os colegas. Entretanto, a professora organizou a sala de aula para que a simulação fosse o mais real possível, colocou um vídeo de introdução de um *telediario* espanhol e iniciou o debate com a leitura da notícia que dava conta do problema ecológico que se iria debater em seguida.

Observações: Relativamente a esta AIS, pode considerar-se que foi uma atividade plena de sucesso. De facto, a professora revelava alguma insegurança e receio por levar a cabo este tipo de atividade na sala de aula. É sempre um risco acentuado quando não sabemos se os alunos vão aderir com entusiasmo, se revelam o mesmo interesse que nós ou se pensam que não passa de um desperdício de tempo.

Todavia, a reação dos alunos, logo à partida, foi bastante receptiva à atividade e todos revelaram muita vontade de serem participantes ativos e não apenas observadores da atividade aquando do sorteio dos diferentes papéis.

O dado mais importante a reter desta AIS foi o seu tempo de duração. A professora havia planificado a atividade para cerca de 15 minutos mas os alunos realizaram-na durante 30 minutos consecutivos e de forma ininterrupta. Para alunos de nível B1, sem muita experiência de debate em E/LE, a professora considera um dado significativo a ter em conta. Em quase todo o debate, a intervenção da professora/moderadora foi pouco sentida. Os alunos, como verdadeiros falantes de uma língua, aproveitavam as intervenções dos colegas para contra-argumentar, apresentar exemplos, contrapor factos e expor ideias diferentes.

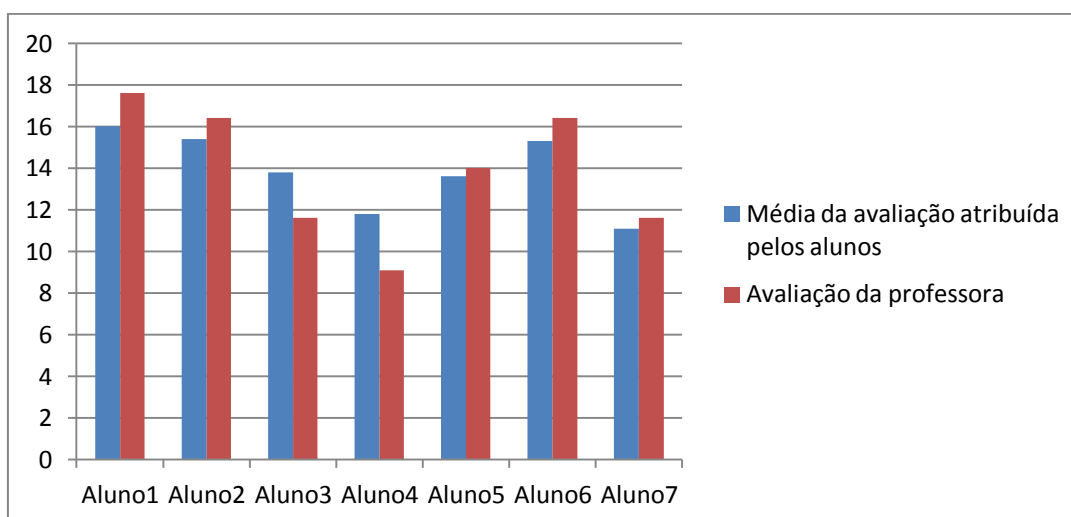
É verdade que um dos alunos (Aluno 6 no gráfico mais abaixo), a quem cabia o papel de dono da fábrica poluente que não cumpria as leis de proteção do meio ambiente, dominou claramente o debate. Em termos argumentativos, conseguiu quase fazer com que, mesmo aqueles que estavam claramente contra si, acabassem por reconhecer que os seus argumentos eram os mais válidos. Em sentido contrário, o Aluno4 foi o menos interventivo, ainda que a professora o tivesse questionado várias vezes durante o debate.

Para além disso, a grande maioria dos alunos utilizou as estruturas argumentativas fornecidas pela professora e assumiu uma postura extremamente adequada no que diz respeito à sua competência estratégica, porque os alunos

recorreram também à comunicação não-verbal (gestos, tom de voz, postura, naturalidade) para comporem as suas personagens.

Relativamente à participação dos alunos que tinham como função observar o debate e avaliar a prestação dos colegas, pode-se dizer que cumpriram em pleno a sua função. Embora se tenha notado, em especial relativamente ao Aluno4, alguma parcialidade e subjetividade no processo de avaliação, os alunos cumpriram em pleno a sua função. Seguiram atentamente os critérios fornecidos pela professora, tomaram notas, sobretudo a nível linguístico, de alguns dos erros cometidos pelos alunos participantes e avaliaram a prestação dos colegas.

O resultado deste processo pode ser analisado no gráfico seguinte, em que foi feita a comparação entre a média estabelecida na avaliação efetuada pelos alunos e a média atribuída pela professora.



Como se pode observar, não são visíveis enormes discrepâncias entre as duas avaliações e, pela observação, podemos até concluir que os alunos, pontualmente, foram mesmo mais exigentes na sua avaliação do que a própria professora.

Assim, pode-se concluir que esta foi uma atividade plena de sucesso e que poderia e deveria ser mais implementada nas aulas de E/LE: os resultados são claramente satisfatórios; os alunos, sobretudo na função de avaliadores, ganharam claramente autonomia e consciência a propósito do seu próprio processo de ensino-aprendizagem; a evolução como falantes do espanhol foi notória, por comparação, por exemplo, com a UD anterior, na qual a professora ainda sentiu necessidade de fornecer pautas aos alunos para facilitar a comunicação entre eles.

### **CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS**

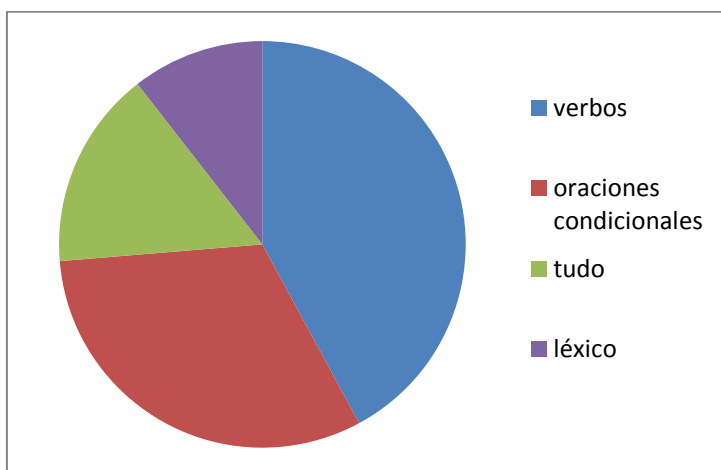
---



## 1. As fichas de autoavaliação

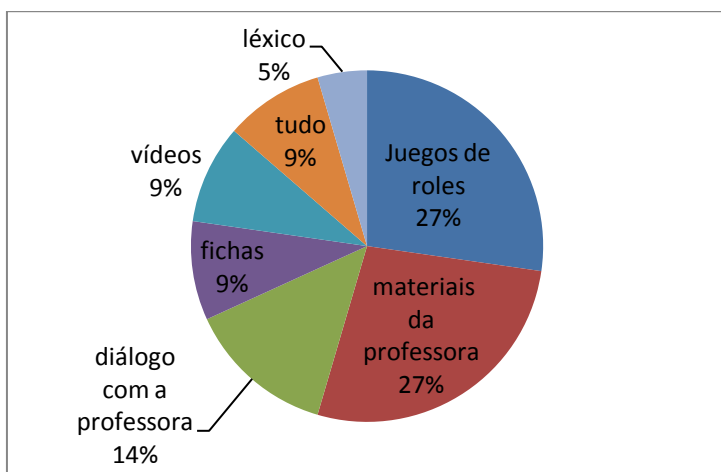
No final de cada UD, distribuí uma ficha de autoavaliação aos alunos para perceber quais as atividades que haviam colhido mais interesse e motivação por parte dos alunos e aquelas em que eles tinham sentido mais dificuldades.

No fim da primeira UD relativa ao âmbito da casa, os alunos realizaram a primeira ficha de autoavaliação (Anexo VI). Relativamente ao item “Debo repasar o estudiar”, os alunos concluíram que:



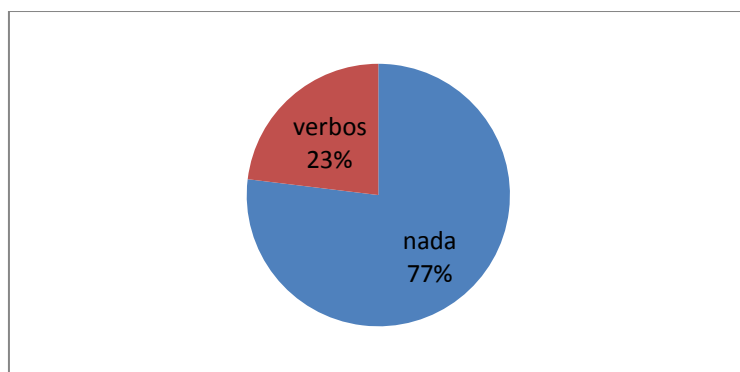
- as suas principais dificuldades se prendem essencialmente com conteúdos gramaticais;
- há alunos que sentem que tudo deve ser estudado em casa;
- não houve nenhum aluno que apontasse as atividades de interação oral como uma dificuldade maior

Quanto ao item “Lo que más me ha gustado”, os alunos apontaram:



- Os alunos referiram que as ACF e os *juegos de roles* foram as suas atividades preferidas, talvez porque implicavam maior interação com os companheiros;
- Consideraram que os materiais fornecidos pela professora eram bastante apelativos, talvez pela sua variedade, pela multiplicidade de plataformas utilizadas e pelas fichas de trabalho exploradas com os alunos;
- Muito curioso o facto de 14% dos alunos ter referido os momentos de conversação com a professora como alguns dos momentos preferidos da UD. Isto significa que o discurso produzido na sala de aula é também uma importante fonte de interação e conhecimento para os alunos. Se tivermos em conta que se trata de uma turma de um nível secundário, esta dimensão ganha ainda mais importância porque nestas idades os alunos já valorizam o respeito pelas suas próprias opiniões e o contacto com os adultos.

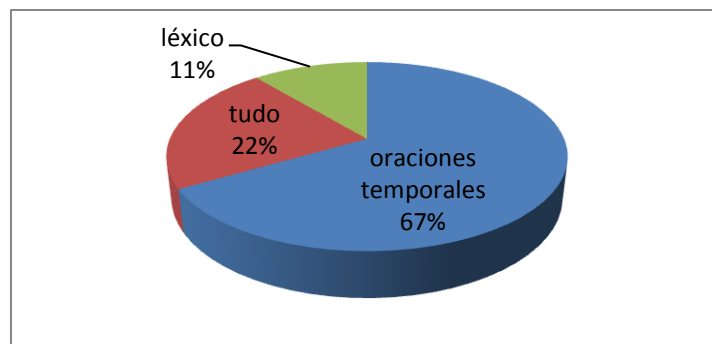
Relativamente à pergunta “Lo que menos me ha gustado ha sido...”, os alunos revelaram apenas duas opções:



- O facto de 77% dos alunos ter referido que gostou de tudo é bastante enriquecedor para a professora porque prova que se tratou de uma UD bastante significativa para eles;
- Os conteúdos gramaticais continuam a ser ainda os momentos da aula menos apreciados por estes alunos. Apontam estes momentos como sendo os que menos preferem e aqueles em que devem investir mais tempo de estudo.

No final da quarta UD, relativa ao tema do meio ambiente, distribuí igualmente uma ficha de autoavaliação aos alunos (Anexo VII) para perceber quais haviam sido as suas maiores dificuldades e as suas atividades preferidas.

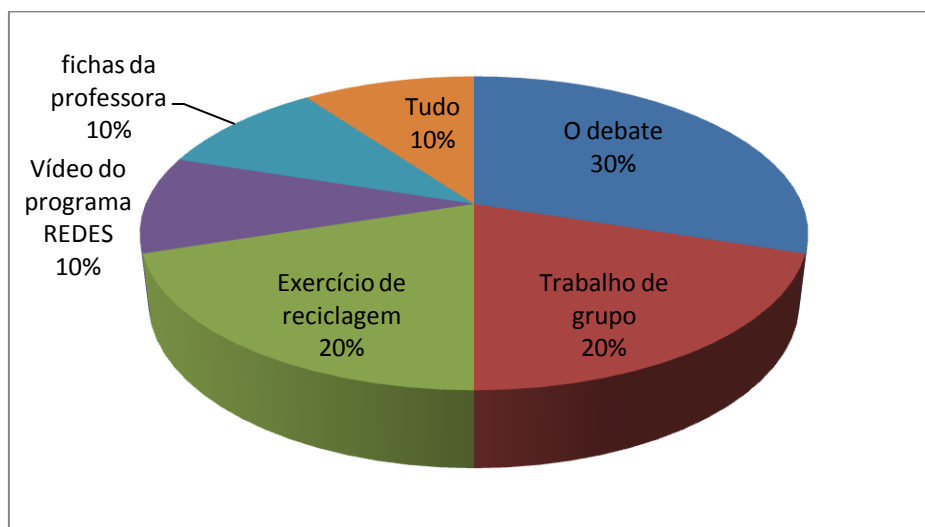
Relativamente ao que os alunos consideram que devem estudar e consolidar mais em casa, as respostas são em muito semelhantes às da primeira UD:



- Os alunos referem de novo que os conteúdos lexicais e gramaticais são aqueles aos quais devem prestar mais atenção;

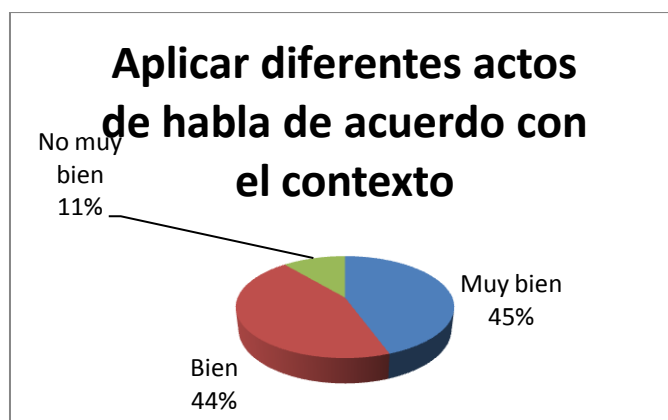
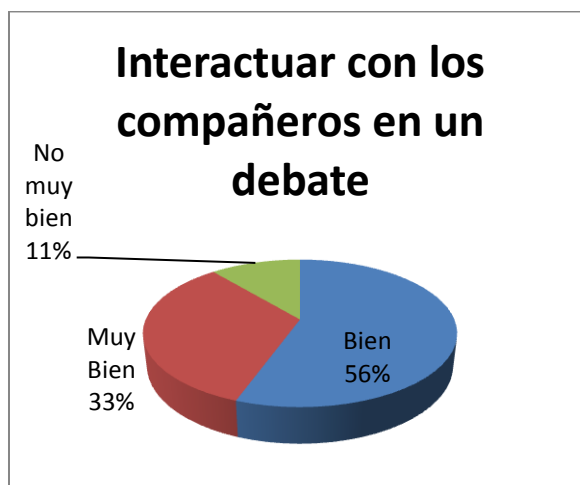
- 22% dos alunos considera que é preciso continuar a estudar em casa todos os conteúdos trabalhados na sala de aula.

No que diz respeito às atividades preferidas dos alunos, estes preferem:



- De destacar que as três atividades preferidas pelos alunos representam atividades de interação oral: o debate, o trabalho de grupo sobre as principais ameaças ao meio ambiente e o exercício de motivação da segunda aula da UD, que consistia em fazer a reciclagem de alguns produtos que a professora levou para a aula. Numa UD que valorizava sobretudo esta destreza comunicativa, a professora sente que os objetivos foram plenamente alcançados. A valorização da oralidade é também evidente nos alunos.

Ainda a propósito dos exercícios que pretendem fomentar a interação oral na sala de aula, apresentam-se agora as respostas dos alunos aos atos de fala utilizados na UD:



- Os alunos revelam bastante segurança na sua produção e interação oral. Nota-se, essencialmente, que a turma evoluiu bastante ao nível da fluidez e da adequação às diferentes atividades comunicativas. De facto, os alunos revelam um leque bem mais alargado de estruturas comunicativas e, nas atividades mais práticas, não apresentam lacunas muito graves nas suas interações. Isto significa que a aposta em atividades de pendor oral contribuiu para o aumento da sua competência comunicativa, de acordo com o contexto e os atos de fala necessários.

## 2. Análise do inquérito

Ainda que a língua escrita possua tradicionalmente mais prestígio do que a língua oral, sabemos que com a mudança de paradigma e com o crescimento da importância da função comunicativa das línguas, a oralidade adquiriu um lugar de destaque, quer no ensino, quer na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, creio

que, de forma cada vez mais premente, tanto alunos como professores estão mais conscientes dessa relevância, como se pode comprovar também a partir do inquérito realizado à turma do 11º E da Escola Dr Joaquim Gomes Ferreira Alves, ano letivo de 2012/2013.

Após a última Unidade Didática levada a cabo, apresentei aos alunos, em maio, um inquérito para tentar perceber as suas próprias crenças em relação ao estudo do espanhol e sobretudo à importância da interação oral nessa aprendizagem, bem como relativamente às suas preferências no que concerne à aprendizagem do espanhol na aula de ELE (Anexo VII). Antes da realização do questionário, os alunos revelaram algum interesse em saber qual a sua finalidade e qual seria a intenção deste estudo, mas fiz questão de não lhes dizer o tema nessa fase e de assegurar o total anonimato, por forma a não influenciar as suas respostas.

Assim, apresentarei as respostas dos alunos, bem como a sua interpretação e implicação na temática deste trabalho relativo à importância da oralidade, em especial na sua vertente interativa.

A primeira pergunta era a seguinte:

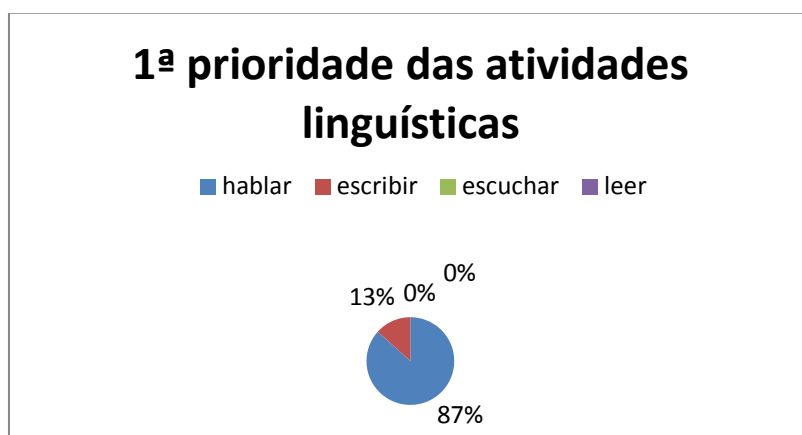
*Ordena por orden de mayor a menor importancia (1-4) las destrezas que consideras más importantes para el aprendizaje del español:*

*Escribir* \_\_\_\_

*Hablar* \_\_\_\_

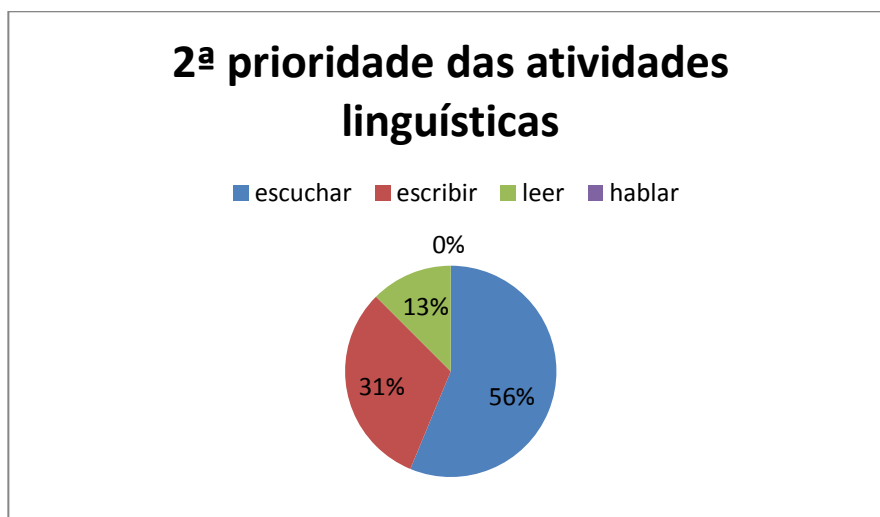
*Escuchar* \_\_\_\_

*Leer* \_\_\_\_

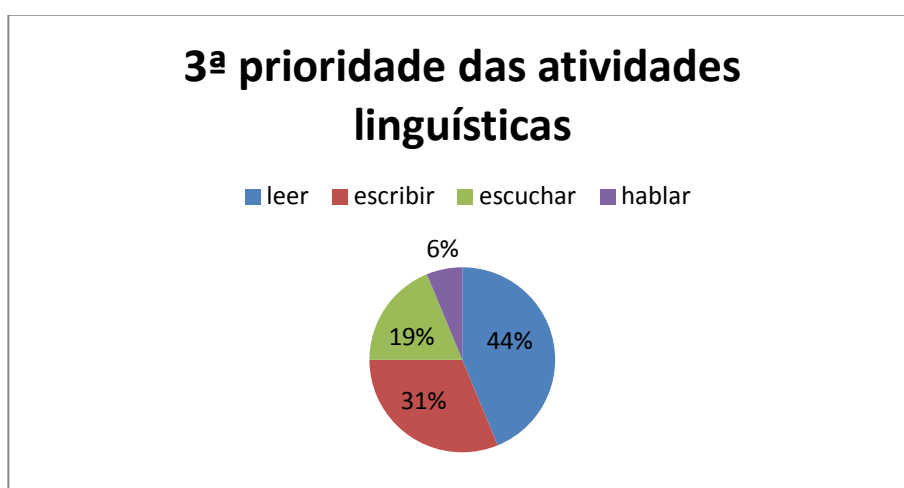


Os resultados foram desde logo bastante interessantes. 87% dos alunos consideraram que o falar era a destreza mais importante das quatro, enquanto o aluno, neste caso do sexo feminino, que colocou como primeira opção a escrita, considerou

que a fala era o aspeto menos importante para aprender uma língua estrangeira. Este resultado está, portanto, em consonância com a evolução dos métodos e enfoques comunicativos, essenciais para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Considero igualmente de extremo interesse que os próprios alunos sejam conscientes desta relevância, o que só reforça também o crescimento da sua autonomia em todo o processo de aquisição de uma nova língua.



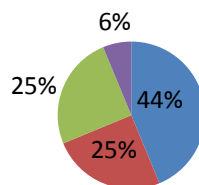
Torna-se ainda mais relevante que 56% dos alunos considerem como segunda destreza mais importante a compreensão oral, em detrimento das destrezas escritas.



A leitura é escolhida por sete alunos como a terceira destreza mais importante e a escrita escolhida pelos outros sete alunos, sendo portanto os resultados obtidos relativamente à parte escrita mais equilibrados do que os observados nas escolhas dos alunos face à oralidade.

#### 4ª prioridade das atividades linguísticas

■ leer ■ escuchar ■ escribir ■ hablar



Desta forma, comprova-se que praticamente todos os alunos reconhecem que saber e conhecer uma LE é sobretudo ser capaz de a falar e de entender o que o interlocutor pretende transmitir, reforçando o papel da competência comunicativa como o mais significativo de todos.

*¿Qué destreza dominas mejor: leer, hablar, escribir o escuchar? Escribe por orden, empezando por la destreza que más dominas.*

Relativamente à destreza que os alunos melhor dominam, os resultados não são tão assertivos relativamente à oralidade, embora seis dos alunos refiram que a competência que melhor dominam é a fala, seguindo-se a leitura e a audição e apenas dois alunos consideram que dominam melhor a escrita. No sentido inverso, a competência que afirmam dominar com maiores dificuldades é a da escrita (escolhida por oito alunos), enquanto zero alunos creem que a leitura não é a competência menos dominante. Curioso assume-se o facto de que a audição, como se verificará igualmente noutras perguntas do questionário, é considerada por seis dos alunos como a competência que menos dominam. Muitos dos alunos revelaram que, quando colocados em contexto com nativos de língua espanhola, nomeadamente através de reportagens, vídeos ou filmes, reconhecem a dificuldade de compreensão total do documento, sobretudo quando se trata de variantes dialectais.

*¿Qué aspectos piensas que son más trabajados en la clase de español?*

Vocabulario ☐

Gramática ☐

Pronunciación ☐

*Lectura de textos* ☐

*Interpretación textual* ☐

*Producción de textos* ☐

*Otros* \_\_\_\_\_

No que diz respeito à opinião dos alunos a propósito do trabalho levado a cabo nas aulas pelo professor relativamente às diferentes estratégias e conteúdos abordados, cem por cento dos alunos referiu que o vocabulário e a gramática são os aspetos mais trabalhados na aula. Curioso é o facto de muitos alunos continuarem a acreditar que muito do que se faz na aula está proporcionalmente relacionado com a aquisição de aspetos gramaticais. Apenas quatro dos alunos referiram a pronúncia como um dos aspetos mais trabalhados na aula. Poderá extrapolar-se que, provavelmente, este seria um dos aspetos a que o professor deveria dar mais atenção nas suas aulas, até porque os próprios alunos sentem algumas lacunas a este respeito e reconhecem que não é um conteúdo muito trabalhado na aula.

*¿Qué tipos de actividades de la clase de español te gustan más? ¿Las de escritura, lectura, audición, conversación, de gramática, de vocabulario, etc?*

Depois de analisar os aspetos que os alunos consideram ser os mais trabalhados em aula, foram questionados a propósito das suas atividades preferidas. 81% dos alunos referiram que as atividades de conversação estavam no seu topo de preferências, o que reforça uma vez mais a ideia de que os alunos são ávidos de estratégias comunicativas, essencialmente centradas na oralidade e que os transportem para um contexto mais de acordo com a realidade extraescolar. As atividades de audição (nomeadamente de reportagens, vídeos ou canções) surgem em seguida, escolhidas por nove dos alunos, seguindo-se as de leitura (oito alunos), escrita (sete alunos) e só por fim, as de vocabulário (três alunos). Penso que os resultados relativos aos exercícios de vocabulário não são muitas vezes os preferidos dos alunos porque estes associam este tipo de exercícios a “aquisição de matéria”, “matéria” essa que sairá no teste. Como muitas vezes este processo de aquisição de vocabulário é também feito de uma forma mais teórica e não tanto prática, os alunos associam a momentos mais entediantes da aula, servindo por isso de reflexão à forma como ensinamos e transmitimos o vocabulário na sala de aula.



*¿Cuáles de las actividades que has referido en la alineación anterior consideras las más importantes para dominar el español? Escribe por orden de mayor a menor importancia.*

Relativamente à questão sobre as atividades que os alunos consideram as mais importantes para adquirir o espanhol, todos os alunos (100%) acreditam que as atividades que mais contribuem para a sua aquisição são as de conversação. Esta consciência por parte dos alunos sublinha a importância das destrezas orais e a crescente autonomia dos alunos face à aquisição do espanhol, uma vez que todos eles estão conscientes que, para saber uma língua, há que saber falá-la. Daí, a crescente importância que as atividades que promovem atos comunicativos na sala de aula têm adquirido.

Oito alunos escolheram como segunda opção as atividades de audição, seguindo-se as atividades de leitura, escolhidas por sete alunos, e as de escrita, escolhidas por quatro alunos. O facto de poucos alunos terem escolhido as atividades relacionadas com a escrita como promotoras da aquisição do espanhol reflete também a consciência premente que os alunos adquiriram face ao que podem fazer com a língua num contexto extraescolar. Os alunos sabem que a oralidade lhes será provavelmente mais útil do que saber escrever em espanhol quando viajam para um país hispânico ou quando precisam de contactar com um nativo de espanhol.

Ainda a este respeito, apenas dois alunos seleccionaram a opção de vocabulário (tendo em conta o facto já referido de que os alunos acreditam que o vocabulário é importante mas que este se aprende de forma natural e quase intrínseca ao ato de falar) enquanto nenhum aluno escolheu a opção de gramática como uma atividade importante para dominar o espanhol. Este facto não significa que os alunos não atribuem importância aos conteúdos gramaticais. Creio que se trata apenas de um reflexo da crescente importância das destrezas, sobretudo orais, que contribuem para favorecer a aprendizagem do espanhol de forma mais efetiva.

*¿Cómo mejorarías en clase de español la práctica de:*

*a) Escritura*

Relativamente a esta questão, os resultados obtidos foram de alguma forma surpreendentes, no meu entender um pouco pela negativa. A verdade é que os alunos,

sempre que têm que responder a perguntas por extenso, revelam alguma falta de criatividade e parecem até optar pelos caminhos mais óbvios.

Oito dos alunos referiram que, nesta área, a melhor opção para melhorar a escrita seria simplesmente escrever mais textos, quando sabemos que nem sempre as suas reações a estas propostas sejam as melhores. Três dos alunos referiram quase a mesma estratégia, com a variante de acharem que se deveria escrever mais textos mas de uma forma mais original e criativa. Esta visão permite-nos perceber que cada vez mais os alunos pretendem que as suas aulas se afastem dos estereótipos mais tradicionais do ensino. Dois alunos referiram que a escrita de textos se deveria relacionar mais com temas da atualidade, colocando claramente o seu campo de interesses e gostos ao serviço da aprendizagem.

#### *b) Conversación*

Relativamente à prática da conversação, aquela que mais nos interessa no contexto deste trabalho, 75% dos alunos apontaram os debates como a sua prática favorita para trabalhar esta competência e acreditam que é uma das melhores formas de explorar a interação oral. Este claro gosto por este tipo de atividades prende-se também com o facto de os alunos terem realizado uma atividade deste tipo nas aulas e de terem aderido à mesma com grande entusiasmo e dedicação.

12,5% apontaram como possíveis atividades para trabalhar a conversação na aula de E/LE a prática oral com os colegas, enquanto outros 12,5% disseram que fazendo mais participações orais seria bastante benéfico para os alunos. Um aluno referiu a importância de fazer mais comentários orais sobre os textos lidos nas aulas ou sobre documentos analisados e um outro aluno referiu que ouvir os espanhóis a falar através de vídeos também contribui bastante para melhorar a conversação. Por fim, um dos alunos acha que visitar Espanha e falar com os nativos é a melhor forma de reforçar a conversação. Pode parecer algo estranha esta escolha ou até que só parece que eles se querem divertir, mas a verdade é que os alunos estão cada vez mais conscientes que estar em contexto natural com os nativos é a melhor forma para a aprendizagem de uma língua e, por isso, torna-se bastante curiosa esta escolha.

### *c) Audición*

Para a maioria dos alunos (56%), a prática de ouvir músicas é a sua preferida quando se fala de atividades para melhorar a compreensão auditiva. 25% escolhem ver filmes como a sua atividade predileta enquanto 19% dos alunos preferem ver reportagens. A verdade é que todas estas respostas sublinham a importância dada pelos alunos ao seu mundo de interesses e aos seus gostos e preferências. Assim, penso que o trabalho do professor deve ser o de continuar a investir nesta área de interesses porque a motivação dos próprios alunos aumenta consideravelmente.

25% dos alunos consideram igualmente importante ouvir interações entre os espanhóis – a relevância do contacto com os nativos nunca é esquecida pelos alunos -, um aluno considera que falar com os companheiros desenvolve a compreensão auditiva e um outro acha que ler textos em voz alta é também eficaz. Por fim, um dos alunos referiu que considera importante fazer exercícios de audição em todas as aulas porque assim conseguem ouvir várias pessoas a falar.

Todas estas respostas reforçam a importância atribuída pelos alunos a atividades com o intuito de desenvolver a destreza da audição, campo onde os alunos já haviam revelado algumas dificuldades.

### *d) Lectura*

No que diz respeito a esta destreza, optei por não analisar de forma mais aprofundada as respostas dos alunos, uma vez que escapa um pouco ao tema do trabalho.

#### *¿Hablas siempre en español en la clase?*

Com esta pergunta, pretendia que os alunos refletissem a propósito do uso que fazem do espanhol na aula. O curioso das respostas obtidas é que 19% dos alunos referiram que falam sempre em espanhol na aula, 25% disseram que o faziam quase sempre. Contudo, não é essa a realidade que pude observar. É verdade que com o professor, a maioria dos alunos se esforça imenso por falar sempre em espanhol, sobretudo quando as aulas eram lecionadas pelos professores estagiários. Ainda assim, sempre que tinham que realizar um trabalho em que havia a necessidade de interatuar com um colega, a verdade é que a maioria dos alunos não comunicava na língua meta; comunicavam sim na sua língua materna.

Um aluno referiu que fala sempre em espanhol mas só com o professor (penso que revela uma reflexão mais aprofundada da realidade), 25% dos alunos são conscientes que não falam sempre em espanhol nas aulas e os restantes 25% referiram que só falam às vezes.

Sabemos que vários autores não rejeitam o facto de os alunos recorrerem à sua língua materna para comunicar também nas aulas de língua estrangeira, sobretudo em níveis mais baixos e quando as duas línguas são bastante diferentes. Porém, parece-me bastante interessante que os próprios alunos não sejam assim tão conscientes desse uso quase indiferenciado que fazem das duas línguas, às quais recorrem alternadamente de forma quase inconsciente.

*¿Cómo te resulta más fácil hablar en español?:*

*Con un compañero* ☐

*En un trabajo de grupo* ☐

*Con el profesor* ☐

*Con el profesor y los compañeros* ☐

Relativamente à questão da participação e da utilização do espanhol na sala de aula, a maioria dos alunos (56%) respondeu que para eles é mais fácil falar em espanhol com o professor e com os colegas. 31% dos alunos referiram que para eles é mais fácil falar com os colegas, outros 31% escolheram a opção de falar nos trabalhos de grupo e apenas dois alunos referiram que é mais fácil falar espanhol com o professor.

Uma vez mais, penso que os dados obtidos são reflexo do filtro afetivo que ainda afeta os alunos. De facto, pela observação dos comportamentos dos alunos, sobretudo em trabalhos de grupos, a verdade é que apenas muito raramente os alunos interatuam sempre em espanhol. Contudo, ainda assim, a pergunta refere-se à forma como os alunos pensam ser mais fácil falar espanhol e não como o fazem. Acredito que para eles a figura do professor ainda seja algo intimidante, que impõe respeito e que avalia todos os momentos em que um aluno toma a palavra, o que ainda permanece um fator inibidor da participação.

*Cuando tienes que hacer una presentación oral con un compañero o en grupo, ¿preparas con antelación todo lo que vas a decir o prefieres improvisar?*

A este respeito, o que pretendia saber era se os alunos utilizam o espanhol também por intuição, com alguma imprevisibilidade e espontaneidade ou se a sua insegurança ainda faz com que sintam necessidade de preparar com bastante detalhe e pormenor todas as apresentações que realizam na sala de aula.

25% dos alunos admitem que preferem preparar tudo com bastante antecedência e levar todo o texto que vão dizer preparado. 19% dos alunos afirmam que preferem improvisar enquanto os restantes 56% dizem que, apesar de gostarem de preparar tudo o que vão dizer com antecedência, não fecham totalmente a porta ao improviso. Há inclusive um aluno que escreve que tem por hábito preparar o que vai dizer mas considera que a improvisação também faz parte natural da interação e que, por isso, esta não deve ser ignorada.

Como é óbvio, o ideal seria que os alunos interagissem em espanhol entre eles, decidissem entre ambos o que iriam dizer, poderiam até escrever um ou outro tópico que depois desenvolveriam e depois, durante a apresentação oral, aproveitassem o facto de ter um ou mais colegas ao seu lado para melhorar a apresentação através dos comentários uns dos outros. Contudo, sabemos que muitas vezes o domínio da língua não lhes permite tanto à vontade. Ainda assim, é de assinalar que a maioria dos alunos não coloca de parte a improvisação durante as apresentações orais, o que já é um bom indicativo.

*En tu opinión, para desarrollar la conversación en español, es más importante:*

*hacer ejercicios de simulaciones en diferentes contextos* ☐

*hablar siempre con los compañeros en español* ☐

*hablar siempre con el profesor en español* ☐

Relativamente a esta questão, os resultados obtidos através das respostas dos alunos foram bastante equilibrados.

Como os alunos podiam escolher mais do que uma hipótese, houve vários alunos que escolheram as três e, no final, os resultados foram bastante equilibrados (nove alunos para cada uma das opções).

Estes resultados revelam que os alunos consideram que deve haver mais do que uma estratégia para trabalhar situações de conversação na aula de espanhol, não

surgindo portanto uma atividade que se destaque verdadeiramente. Sabemos que os alunos sentem grande predisposição por atividades de grupo e sabem que, ao falar com o professor, o seu nível de língua pode ser constantemente melhorado. Por outro lado, não descartam as atividades de simulação das aulas de língua estrangeira, por se tratar muitas vezes de atividades extremamente motivadoras, interessantes e que vão ao encontro do seu âmbito de interesses.

*¿Qué ejercicios prefieres para practicar la lengua?*

*Juegos de roles* ☐

*Debates* ☐

*Simulaciones* ☐

*Pequeñas dramatizaciones de determinadas situaciones* ☐

*Los ejercicios normales de una clase* ☐

No que concerne ao tipo de exercícios que os alunos preferem para praticar a língua na sala de aula, 100% dos alunos considera que a sua atividade preferida é a prática dos debates. A este propósito, não posso deixar de salientar que estas respostas podem também surgir pelo facto de a última atividade de interação oral desenvolvida com os alunos ter sido precisamente a prática do debate. Para além disso, foi uma atividade extremamente bem recebida por parte de todos os alunos, com uma participação até algo inesperada, apesar da sempre boa receção destes alunos a todo o tipo de atividades propostas.

Na realidade, até ao momento da minha quarta unidade didática, não havia sido realizado nem por mim, nem pelos meus colegas ou professor orientador qualquer tipo de atividade de debate (no seu sentido mais formal). Provavelmente essa foi uma das razões que levou os alunos à tão boa adesão a uma atividade em espanhol para eles inovadora.

Seguiu-se na ordem das preferências as dramatizações, escolhidas por 50% dos dezasseis alunos e as simulações ou *juegos de roles* por outros 44% dos alunos. De destacar também o facto de 31% dos alunos considerarem que as atividades ditas normais de uma aula de língua estrangeira contribuem bastante para a aquisição e aperfeiçoamento da língua. É importante perceber que os alunos, apesar de reconhecerem muitas vezes a preferência por atividades diferentes, inovadoras e motivadoras, também sabem que é no ambiente natural da sala de aula que se aprende

muito, nomeadamente a respeito das normas sociais de conduta e dos diferentes conhecimentos estudados.

*Cuando el profesor de español te dirige una pregunta:*

*No sueles contestar porque es tímido* ☐

*Nunca te gusta participar* ☐

*Solo participas si consideras el tema interesante* ☐

*Solo contestas por obligación* ☐

*Te entusiasmas cuando tus compañeros también participan* ☐

*Otras* \_\_\_\_\_

Relativamente à interação oral entre professor e aluno, foi-lhes perguntado acerca das reações que sentem quando são interpelados na sala de aula. De destacar o facto de nenhum aluno ter escolhido a opção “nunca gosto de participar na aula”. Este resultado permite perceber que estes são alunos naturalmente motivados para a participação ativa em espanhol.

56% dos alunos reconhecem que a participação dos colegas os entusiasma também a participarem e, para isso, penso que contribui o forte espírito de equipa e companheirismo, proporcionador de bom ambiente de trabalho entre todos que se vive com este grupo de alunos.

44% dos alunos afirmam que apenas participam quando o tema lhes parece interessante. O facto de os programas atuais irem muito ao encontro das expectativas destes alunos, nomeadamente através de temas recorrentes no seu quotidiano como as viagens, o mundo tecnológico, o meio ambiente, o seu futuro profissional ou a relação que mantêm com os outros, facilita desde logo o trabalho do professor. A partir destes temas, cabe-lhe a tarefa de encontrar as estratégias mais indicadas e os materiais didáticos mais motivadores para desenvolver a competência comunicativa dos seus alunos.

Dois alunos referem que não têm por hábito participar na aula por serem demasiado tímidos, o que faz com que o professor deva explorar outras estratégias para promover a participação dos mesmos, talvez em atividades mais simples, num primeiro momento. Outros dois alunos afirmam que apenas respondem quando são obrigados. Sabemos que, muitas vezes, a participação, sobretudo oral, numa sala de aula enfrenta muitos obstáculos e há alunos que não a encaram como um processo essencial para

evoluírem como falantes competentes. Assim, a diversificação de estratégias e a motivação destes alunos aparece como a chave para a sua total integração nas atividades propostas.

*¿Qué significa para ti saber español?*

A propósito da pergunta sobre o que significa para os alunos saber espanhol, as respostas foram variadas mas, em alguns pontos, coincidentes. 25% dos dezasseis alunos apontaram a possibilidade de ser uma mais-valia para encontrar mais oportunidades de trabalho, quer em Portugal, quer no estrangeiro e outros 19% referiram que pode ser uma ferramenta muito útil para o futuro. Estas respostas mostram claramente a importância da utilidade que os alunos atribuem ao conhecimento de mais uma língua estrangeira, o que mostra que os professores devem continuar a investir nesta motivação.

19% dos alunos referiram que saber espanhol é saber falar bem a língua, de forma correta e ser capaz de a utilizar de forma adequada fora das aulas. Esta consciência revela já uma certa autonomia dos alunos enquanto usuários de uma nova língua, já que reconhecem perfeitamente que saber espanhol não serve apenas para tirar boas notas na escola. Pelo contrário, cada vez mais o domínio eficaz de uma língua conduz os alunos a outros mundos e contextos, tão importantes na formação das suas personalidades.

25% dos alunos referiram que saber espanhol é conhecer bem a cultura e o país. A dimensão sociocultural da aprendizagem do espanhol está também bem patente nos horizontes dos alunos. Não basta, para eles, dominar as estruturas linguísticas ou o principal vocabulário se depois não sabemos adaptar esses conhecimentos à cultura em questão ou ao país que pretendemos conhecer. Este continua a ser um importante estímulo para todos os professores – saber que os alunos valorizam cada vez mais o conhecimento cultural associado a uma língua estrangeira só os tornará em falantes cada vez mais autónomos, independentes e eficazes.

Houve ainda um aluno que apresentou uma visão mais tradicional, referindo que saber espanhol é saber falar com fluidez e conhecer muito vocabulário enquanto outro refere que saber espanhol é ter capacidade para interagir melhor com a sociedade e sobretudo com os turistas. De novo o reforço do papel de utilidade associado à aquisição de uma nova língua.



Para além disso, todas as respostas reforçam ainda o papel fulcral da interação e da conversação para o domínio de uma língua. Todas as respostas, de uma forma ou de outra, recaem na relevância que é atribuída à oralidade para se ser capaz de comunicar em espanhol, associada a essa avidez pelo contacto com a cultura e os nativos do país da língua meta.

*Ahora que estás terminando un ciclo de aprendizaje aprendiendo el español, ¿en qué aspectos ha mejorado el español?*

Em resposta a esta questão, muitos dos alunos continuam a apontar as suas capacidades orais como a sua principal evolução. 44% dos alunos referiram que agora sabem falar muito melhor espanhol do que no início do ano letivo e que essa foi a evolução mais notória que registraram. Segue-se a aquisição de novo vocabulário, com 37,5% das respostas por parte dos alunos. Continua a ser bastante interessante perceber que os alunos atribuem uma enorme importância ao vocabulário, pensando que sem este não serão capazes de estabelecer uma conversação de forma eficaz. 19% dos alunos referiram que melhoraram a interação, quer com os colegas, quer com o professor e outros 19% afirmaram sentir melhorias significativas a todos os níveis.

Dois alunos apontaram a escrita como a sua maior evolução, um aluno indicou a leitura e a interpretação de textos, talvez um dos aspetos mais trabalhados com os alunos ao longo de todo este ano letivo e outro aluno referiu a audição, sobretudo porque ouviu muitas músicas, reportagens e filmes. Apenas dois alunos fizeram referência à pronúncia e à gramática. Um dos alunos apontou a fluidez como uma das suas maiores conquistas.

Estes resultados apresentam-se muito pertinentes tendo em conta a temática deste trabalho, que aponta a destreza da interação oral como fator essencial para ser desenvolvido na sala de aula de uma língua estrangeira. A maioria das respostas aponta a oralidade, nas suas diversas modalidades, como a fluidez, a pronúncia, a interação, fala ou audição como a principal referência deste ano letivo. O facto de os alunos reconhecerem também eles a importância crescente da oralidade para o domínio do espanhol é igualmente uma conquista para os professores que com eles trabalharam durante este ano.

*¿En qué aspectos sigues teniendo más dificultades?*

Relativamente aos aspetos em que os alunos reconhecem maiores dificuldades, estes apontam na sua maioria a gramática (oito alunos, ou seja, 50%), logo seguida pela escrita (referida por 31% dos alunos). Muitos dos alunos que apontaram esta hipótese referem que continuam ainda a misturar bastante a utilização do português com o espanhol nas suas produções escritas, não o sentindo tanto a nível da oralidade. Na realidade, muitas vezes essas mesclas das duas línguas são também evidentes na prática oral. No entanto, penso que o facto de cada vez mais o conteúdo ser preferido à forma faz com que os alunos até pensem que se expressam de forma bastante correta. Penso que deve caber a cada professor insistir igualmente na análise do erro, na sua clara aceitação, em detrimento de não passar a mensagem mas que conduza também a uma reflexão por parte dos alunos, no sentido de tentarem evitar que o erro seja constante cada vez que interagem em espanhol.

Um aluno aponta também a produção de textos como uma das suas maiores dificuldades, outro aluno refere a interpretação escrita, três alunos revelam ter dificuldades com os “falsos amigos” e um deles refere ainda a conjugação verbal como um dos seus maiores problemas.

Por outro lado, apenas um aluno sente que ainda é um grande problema falar sempre espanhol correto, dois alunos referem-se à necessidade de melhorar a pronúncia das palavras e outro aluno referiu a oralidade como a sua constante inimiga.

Perante estes resultados, torna-se evidente o trabalho realizado com estes alunos no sentido de melhorarem a fluidez e a capacidade de interagirem com o outro oralmente. Em sentido contrário, as suas fragilidades prendem-se essencialmente com a parte escrita, quer na interpretação ou produção escrita. No meu caso concreto, reconheço que durante as minhas aulas tenho uma franca tendência para investir mais na interação oral com os alunos do que na produção e compreensão escrita. Contudo, reconheço igualmente que deveria ter havido um maior equilíbrio neste sentido, sobretudo ao nível da produção escrita. Investir mais nas suas capacidades criativas, colocando-as ao sabor da escrita e apostando mais em atividades diferentes, tal como me sugeriam alguns dos alunos durante o questionário.

*¿Qué consejos darías a un profesor de español para que sus clases fueran más interesantes?*

Na última pergunta do questionário, perguntava-se aos alunos que conselhos achariam úteis para que as aulas de um professor de espanhol fossem mais interessantes e produtivas.

Metade dos alunos, ou seja, oito deles referiram que uma das melhores estratégias para aprender espanhol de forma útil e eficaz é fazendo debates. Estas respostas deixam-me claramente satisfeita porque provam, uma vez mais, que a tarefa foi um sucesso, tendo também em conta a qualidade da participação dos diferentes alunos. Assim, será sempre uma estratégia a ter em conta em futuras aulas e com diferentes alunos.

19% dos alunos referiram que um professor de espanhol deve recorrer mais ao *powerpoint*, *prezi* e novas tecnologias porque tornam as aulas mais interativas e interessantes. Esta resposta é também para mim uma conquista pessoal porque ao longo de todas as unidades didáticas que planifiquei, este era um dos aspetos com que mais me preocupava: colocar as novas tecnologias ao serviço do ensino e tentar sempre fazer com que estas fossem surpreendentes e fascinantes para os alunos. Ainda a este respeito, 19% dos alunos referiram que o professor não deve dar muitas fichas de trabalho aos seus alunos. Pelo contrário, deve apostar mais noutro tipo de atividades, mais práticas e também mais lúdicas.

Outros 19% destacaram a interação com os alunos fundamental, bem como a importância de estabelecer uma boa relação com os alunos, referida por outros três companheiros. Este aspeto, assim sendo, colhe bastante relevo e importância para os alunos. Na verdade, quando existe empatia entre todo o grupo de trabalho, os alunos sentem maior à vontade para se exporem, a si e aos seus pontos de vista, criando portanto um melhor ambiente de trabalho entre todos. Assim, não deve ser descurado nunca este aspeto por parte do professor.

19% dos alunos identificaram como pontos fundamentais para o sucesso da disciplina o facto de o professor ser dinâmico e recorrer a diferentes estratégias de ensino, enquanto outros 19% alunos apontaram a realização de trabalhos de grupo como um dos aspetos mais interessantes para trabalhar o espanhol nas aulas. A importância da inovação, da interação e do grupo são novamente as escolhas essenciais levadas a cabo pelos alunos.

Uma das respostas típicas que quase sempre os alunos apontam quando são questionados a este respeito também foi indicada: ver mais filmes em espanhol (escolhida por três alunos) e ouvir mais músicas (referida por dois alunos). Esta

estratégia é sempre muito bem recepcionada por todos os alunos e pode ser um excelente material de trabalho para o professor, até para incentivar mais a interação oral, num pequeno debate ou exercício de conversação no final do visionamento do filme ou a propósito de uma determinada canção.

Por fim, dois alunos referiram que, para eles, um dos conselhos mais úteis que poderiam dar a um professor de espanhol seria o de tentar fazer com que todos os alunos falassem sempre em espanhol.

Em jeito de conclusão, creio que este trabalho de reflexão a propósito das respostas dos alunos sobre as suas principais crenças e convicções sobre o espanhol não poderia terminar de forma mais adequada. Essencialmente, os alunos reconhecem ser de extrema importância falar sempre em espanhol. Cabe ao professor, no seu papel de motivador e de estímulo de produção oral, favorecer um ambiente de trabalho propício a essa realidade.

### 3. Conclusão

O objetivo principal deste trabalho de investigação era determinar a importância que as atividades de interação oral possuem atualmente no ensino do E/LE. Para além disso, havia proposto como segundo grande objetivo o de tentar comprovar quais seriam as atividades de interação oral mais eficazes para realizar essa mesma aprendizagem: as atividades da aula como espaço social real ou as atividades comunicativas planificadas pelo professor para aproximar a realidade formal/ escolar à realidade extraescolar.

No entanto, este estudo teve alguns impedimentos. Em primeiro lugar, o facto de não ter turmas próprias durante um ano letivo completo para desenvolver a temática. Na realidade, o estudo resume-se à observação de apenas cinco aulas de 90 minutos cada. Por outro lado, só pude fazer este estudo numa das turmas – aquela em que, no final, se poderiam observar algumas evoluções. Por essa razão, creio que não faria sentido apresentar atividades e estratégias levadas a cabo nas outras duas turmas quando depois não havia um termo de comparação ou uma hipótese de evolução. Claro que resumir a uma amostra de dezasseis alunos um tema tão ambicioso como tentar perceber de que forma as estratégias de interação oral ocorrem com mais contundência na aprendizagem da LE é algo redutor. Fica, portanto, desde logo esta reserva.

Em terceiro lugar, o facto de estar a realizar um trabalho sobre interação oral mas não possuir documentos gravados desses exercícios interativos realizados na sala de aula. Cada vez mais, estes documentos são essenciais para levar a cabo um exercício de autorreflexão, reformulação e reparação dessas estratégias, não só para o professor, como para os alunos. Por isso, autoras como Escobar (2010) ou Bordón (2006) defendem que os alunos devem ser agentes da sua própria reflexão e avaliação, quer seja através de um *portfolio* oral ou de escalas e níveis de atuação.

Ainda assim, apresentarei aquelas que serão as conclusões mais evidentes e que puderam evidentemente ser observadas na sala de aula.

Por um lado, é evidente a consciencialização por parte dos alunos da crescente importância da língua oral numa aula de E/LE. Quer no inquérito final realizado, quer em diversos momentos da aula, os alunos revelaram plena noção de que a oralidade é essencial para manter uma comunicação com, por exemplo, um falante nativo. Sabemos nós e sabem também os alunos que é o desenvolvimentos destas capacidades e competências comunicativas que permitem a comunicação efetiva e real.

Por outro lado, é também claro que o professor tem cada vez mais ao seu dispor uma panóplia bastante diversificada de materiais, recursos e estratégias para levar a cabo o ensino oral do espanhol. Parece-me evidente que a riqueza, variedade e diversidade de materiais que podem ser utilizados na aula – desde as plataformas digitais aos objetos quotidianos – contribuem em grande número para a implicação dos alunos nas atividades. Muitas vezes, quanto mais interessantes, motivadoras e próximas do seu âmbito de interesses são as atividades, maior é também a sua receptividade e implicação nas tarefas propostas.

Porém, o professor não deve descurar a riqueza que a sala de aula como espaço social possui para todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que nem sempre os alunos revelem esta consciência, os professores devem fomentar a utilização da LE na sala de aula como um meio e não como um fim em si mesmo. Se os alunos utilizam a língua de forma espontânea, aproveitando as aportações fornecidas pelos companheiros e pelo próprio professor, os resultados serão bem mais notórios. Para isso, há que fazer um grande trabalho de insistência e dedicação neste sentido, não deixando que os alunos desanimem ou deixem de recorrer à LE.

Outro dado importante a referir como conclusão deste estudo é a importância da interação que o professor estabelece durante a aula com os seus alunos. Após a leitura atenta do artigo de Correa Restrepo (2006) acerca do tipo de padrões de interação que o professor estabelece na sala de aula, percebi claramente que, muitas vezes, não efetuava uma interação que favorecesse a participação dos alunos. Fiquei muito mais consciente e percebi que deveria alterar a forma como estabelecia as minhas perguntas: por exemplo, não dirigir sempre a pergunta a um aluno em concreto faz com que os restantes alunos possam entrar em conversação, ainda que esta ocorra de forma algo desordenada; aproveitar todas as intervenções dos alunos para desenvolver as suas ideias ou pedir a um colega que comente algo dito por outro colega faz com que a aula se torne bem mais dinâmica; esperar que sejam os alunos os primeiros a reagir a um determinado material ou tipo de exercício bem antes de o apresentar faz com que se gere um outro tipo de interação, em que nem sempre é obrigatório o início por parte do professor. Estes são apenas alguns exemplos que resultaram em pleno na mudança como passei a conduzir a interação com os alunos na sala de aula e penso que, cada um com o seu próprio estilo, mas todos os professores deveriam verdadeiramente refletir sobre este aspeto.

Em relação às diferentes atividades comunicativas planificadas pela professora para desenvolver a interação oral, penso que estas continuam a ser essenciais na sala de aula. Ainda que estas possam surgir algo revestidas de um certo artificialismo por parte dos alunos, que possam não ser muito reais, que pareçam às vezes forçadas no contexto da sala de aula, o professor deve continuar a investir em atividades deste tipo. Por um lado, a motivação dos alunos aumenta exponencialmente quando lhes é proposto que interajam com os companheiros (veja-se os resultados do inquérito ou das fichas de autoavaliação apresentadas). Por outro lado, os alunos habituam-se a praticar a língua oralmente e a desenvolver a sua competência comunicativa, seja a fluidez, a coerência e coesão, a capacidade de interação ou a naturalidade com que enunciam um determinado enunciado. Por fim, o professor deve aproveitar as ACF e as AIS para promover o uso quase exclusivo da LE na sala de aula e, à medida que a competência comunicativa aumenta, deve dar cada vez mais controlo da atividade ao aluno, deixando que a sua criatividade suplante as pautas ou condições de enunciação.

Um dos maiores investimentos que sinto que devo continuar a reforçar prende-se com a interação levada a cabo pelos alunos nos trabalhos de grupo ou nos trabalhos a pares. É nestes momentos das aulas que mais sinto que os alunos desligam da necessidade de utilizar a LE para comunicar, acabando ainda por dispersar os alunos por outros temas. Atribuir-lhes mais responsabilidade ou dotar as atividades de um carácter mais lúdico, que implique por exemplo a utilização da LE como um jogo quase obrigatório, pode ser uma solução.

Assim, devo confessar que não tenho uma resposta de solução única para a pergunta “Que atividades orais são mais benéficas e efetivas para desenvolver a interação oral?”. Penso que as aulas de E/LE devem ser reflexo de uma amálgama de atividades: por um lado, aproveitar todos os momentos de enunciação na sala de aula para incutir estruturas e capacidades comunicativas no aluno; por outro lado, criar situações comunicativas que lhes permitam ser criativos mas ao mesmo tempo eficazes e que dotem os alunos cada vez mais de ferramentas que contribuam para a sua autonomia e responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Termino como comecei: *“hablando se saben las cosas, callando se ignoran”*. Quanto mais coisas os nossos alunos tiverem para nos contar, mais eles e nós próprios enriquecemos com isso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

AGUSTÍN LLACH, M. P. (2006) “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices” em BALMASEDA MAESTU, Enrique [coord.] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006 pp. 161-174 Ed. Universidad de la Rioja. Acedido no endereço da Internet a 11 de março de 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>

BARROSO GARCÍA, C. L., (2000) “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. (Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos)” em MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. & DÍEZ PELGRÍN, C. (coord.) *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros XI Congreso Internacional de ASELE, Actas* pp. 175-180 Zaragoza, Ed. Universidad de Zaragoza Acedido no endereço da Internet a 27 de janeiro de 2013: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0175.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf)

BARROSO GARCÍA, C. L. & FONTECHA LÓPEZ, M. (1999) “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase” em GARCÍA MARTÍN, J. M., SOLER CANTOS, C., RIVAS ZANCARRÓN, M., JAVIER DE COZ RUIZ, F., FRANCO FIGUEROA, M. & RUIZ FERNÁNDEZ, F. (coord.) *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera X Congreso Internacional de ASELE, Actas* pp. 107-114, Cádiz, Ed. Universidad de Cádiz [em linha] Acedido no endereço da Internet a 27 de janeiro de 2013: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0105.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf)

BLANCO GADAÑÓN, A. I. (2006) “La destreza oral como proceso” em BALMASEDA MAESTU, Enrique [coord.] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006 pp. 379-392 Ed. Universidad de la Rioja. Acedido no endereço da Internet a 11 de março de 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2442302>

BORDÓN, T. (2006) “La evaluación de la actuación oral en los aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles” em BALMASEDA MAESTU, Enrique [coord.] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006 pp. 97-112 Ed. Universidad de la Rioja. Acedido no endereço da Internet a 11 de março de 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2414969>

CALDERÓN ESPADAS, M. (2011) “La construcción del sentido conversacional en el discurso del professor de español/ L2” em *Revista Marcoele*, nº 12 pp. 1-22 [em linha] Acedido no endereço da Internet a 21 de abril de 2013: [http://marcoele.com/descargas/12/calderon-sentido\\_conversacional.pdf](http://marcoele.com/descargas/12/calderon-sentido_conversacional.pdf)



CANALE, M. & SWAIN, M. (1980), “Theoretical Bases for the Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, pp. 28-34

CANALE, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” em LLOBERA et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 63-83

COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. & colaboradores (2004) *Desenvolvimento psicológico e educação, Psicologia da educação escolar* vol. 2, Porto Alegre, Ed. Artmed 2ª edição pp. 241-279

CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições ASA, Porto.

CORREA RESTREPO, M. (2006) “Contexto, interacción y conocimiento en el aula” em *Pensamiento Psicológico*, vol. 2, nº 7, pp. 133-148

Acedido no endereço da Internet a 13 de março de 2013: [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/contexto-interaccion-conocimiento-aula/id/44767285.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/contexto-interaccion-conocimiento-aula/id/44767285.html)

CUSTODIO, A. M. & MELENDEZ, L. A. (2009) “Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria” em *Revista Mexicana de Investigación Científica*, vol. 14, nº 41, pp. 485-513. [em linha] Acedido no endereço da Internet a 19 de fevereiro de 2013: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200007&script=sci_arttext)

ESCOBAR, C. (2004) “Para aprender a hablar hay que querer decir algo” em *Glosas Didácticas, Revista Electrónica* pp. 81-90 Acedido no endereço da Internet a 5 de maio de 2013: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>

ESCOBAR, C. (2002) “Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras” em *Mosaico*, nº 8 pp. 23-30 Acedido no endereço da Internet a 5 de maio de 2013: <http://gent.uab.cat/cristinaescobar/content/publications>

ESCOBAR, C. & NUSSBAUM, L. (2010) “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?” em *Marcoele*, número 10, pp. 37-51 [em linha] Acedido no endereço da Internet a 21 de abril de 2013: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.escobar-nussbaum.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf)

ESTEVE RUESCAS, O. (2010) “Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, em *Marcoele*, número 10, pp. 69-82 [em linha] Acedido no endereço da Internet a 21 de abril de 2013: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.esteve.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.esteve.pdf)

GARCÍA GARCÍA, M. (2006) “La interacción oral alumno/ alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas” em BALMASEDA MAESTU, Enrique [coord.] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006 pp. 555-566 Ed. Universidad de la Rioja. Acedido no endereço da Internet a 11 de março de 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469936>

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. (2010) “Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación” em *Revista Marcoele*, nº 10 pp. 83-96 [em linha] Acedido no endereço da Internet a 18 de maio de 2013: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.gonzalez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf)

HERNÁNDEZ ALCAIDE, C., (2006) “La interacción en la destreza oral” em BALMASEDA MAESTU, Enrique [coord.] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006 pp. 613-622 Ed. Universidad de la Rioja. Acedido no endereço da Internet a 11 de março de 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469954>

JUAN RUBIO, A. D. e GARCÍA CONESA, I. M., (2012) “Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera” em *Revista Tonos Digital* pp. 1-15 [em linha] Acedido no endereço da Internet a 04 de fevereiro de 2013: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/988/636>

LITTLEWOOD, W. (1998) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Tradução de Fernando García Clemente. Madrid: Cambridge University Press.

LITTLEWOOD, W. (1992) *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona, Paidós

LLOBERA, M. (1990) “Reconsideraciones del discurso interactivo en la clase de L2 o LE” em *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 7-8, pp. 91-98 e reproduzido em *Marcoele*, nº 6, 2008 Acedido no endereço da Internet a 18 de maio de 2013: <http://marcoele.com/reconsideracion-del-discurso-interactivo-en-la-clase-de-l2-o-le/>

MANGA, A. (2006) “El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera” em *Revista Tonos Digital*, nº12 pp. 1-7[em linha] Acedido no endereço da Internet a 04 de fevereiro de 2013: <http://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20P-Ensenanza-Aprendizaje.htm>

Ministério da Educação, *Programa de Espanhol – Nível de continuação 11º ano* (2002), disponível em [www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol\\_cont\\_11.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_cont_11.pdf)

NUSSBAUM, L. & BARNAUS, M. (ed.) (2001) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Editorial Síntesis

ORTEGA OLIVARES, J. (1994) “Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras” em MIQUEL, L. y SANS, N. [coords] *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 2 Madrid: Fundación Actilibre, pags. 83-103

PAIVA, V. L. M. O. (2005), *Como se aprende uma língua estrangeira?* Tendências contemporâneas em Letras, Campo Grande, Editora da UNIDERP.

PINILLA GÓMEZ, R., (2006) “La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación” em BALMASEDA MAESTU, Enrique [coord.] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006 pp. 89-96 Ed. Universidad de la Rioja. Acedido no endereço da Internet a 11 de março de 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2414751>

PINILLA GÓMEZ, R., (2010) “Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral” em *Marcoele*, número 10, 97-104. [em linha] Acedido no endereço da Internet a 21 de abril de 2013: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.pinilla.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf)

RICHARDS, J. C. e T. S. RODGERS (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RUIZ CARRILLO, E. & ESTREVEL RIVERA, L. (2006) “La relación maestro-alumno en el contexto del aprendizaje” em *Revista Psicología para América Latina* nº 6 [em linha] Acedido no endereço da Internet a 10 de novembro de 2012: <http://psicolatina.org/Seis/maestro.html>

WIDDOWSON, H. G. (1989), “Knowledge of language and ability for use” em *Applied Linguistics*, vol. 10,2 pp. 128-131

## **ANEXOS**

---



**8. Todos los españoles son "machos latinos".**

*La mayoría de los hombres españoles  
no cumplen con el estereotipo.  
Estos chicos son altos, no  
necesariamente morenos, y todos ellos  
son muy guapos y muy masculinos.*

## ANEXO II – Trabalhos de grupo sobre as ameaças ao Meio Ambiente

La sequía

El deshielo del Ártico

La polución atmosférica

La marea negra

Los animales en vías de extinción

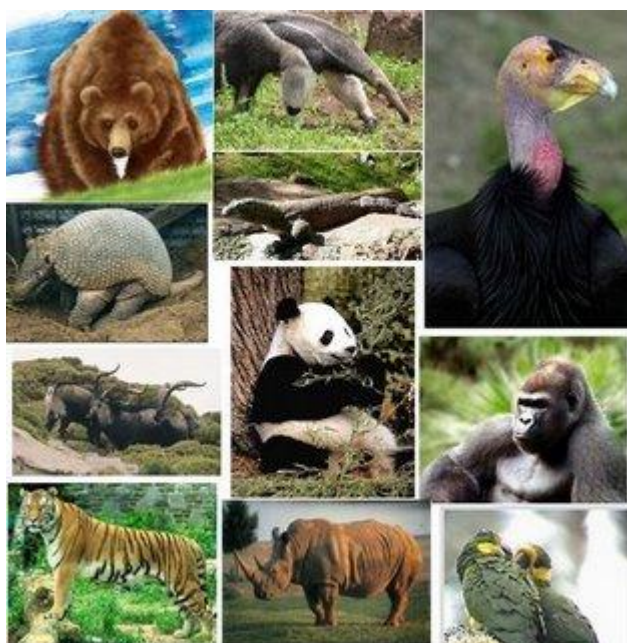
### TRABAJO DE GRUPO 1





Problema ambiental	
Causas	
Consequencias	
Posibles soluciones (dos o tres)	

## TRABAJO DE GRUPO 2





Problema ambiental	
Causas	
Consecuencias	
Posibles soluciones (dos o tres)	

### TRABAJO DE GRUPO 3



Problema ambiental	
Causas	
Consequencias	
Posibles soluciones (dos o tres)	

TRABAJO DE GRUPO 4



Problema ambiental	
Causas	
Consequencias	
Posibles soluciones (dos o tres)	

**TRABAJO DE GRUPO 5**



Problema ambiental	
Causas	
Consecuencias	
Posibles soluciones (dos o tres)	

### ANEXO III – Pautas comunicativas para a realização do exercício de ACF

#### TAREA FINAL

##### ALUMNO A

Quieres alquilar un piso y has visto un anuncio en Internet que te interesa.

Pregunta al propietario sus características:

- El espacio
- Nº de habitaciones
- Amueblada o no
- La localización
- Exterior o interior
- Plaza de garaje
- El precio / gastos de comunidad

##### ALUMNO B

Tienes un piso con las siguientes características y tienes que contestar a un posible inquilino.

Piso bien comunicado en el centro de Madrid, sin estrenar, dos habitaciones y cocina totalmente equipada, semiamueblado, exterior. Plaza de garaje opcional, gastos de comunidad incluidos. 600 euros al mes.

## ANEXO IV – Pautas para desenvolver o debate

Imagina que eres un político.

Te llamas José Hernández y tu partido está ahora en el gobierno del país. Eres el Ministro del Ambiente. Por eso, tienes que defender las medidas que tu partido decidió proclamar, aunque sabes que no son las mejores; simplemente, no hay dinero para poner en práctica otras medidas de protección del ambiente.

Argumentos que puedes utilizar: \_\_\_\_\_

---

---

---

Debes también prever los argumentos que tus compañeros pueden utilizar contra ti.

### EXPRESIONES PARA LA SIMULACIÓN

Para mí; A mi modo de ver; Por lo que veo;

En mi opinión...

Pido la palabra

Perdone que le interrumpa...

Me gustaría añadir que...

Claro que sí

Muy bien dicho

Evidentemente

Es indudable que...

Soy de la misma opinión

Estoy de acuerdo

¡Vale!

Me parece indignante/ increíble/ trágico/ una pena/ una tragedia/ una vergüenza/ grave/ urgente/ necesario/ ridículo...

No estoy de acuerdo

Yo en eso discrepo

Eso no forma sentido

No lo veo muy claro que digamos...

Entiendo lo que quiere decir pero...

¡Ni hablar!

¡Esto es una vergüenza!

¡Qué barbaridad!

¡Esto no puede ser!

Considerando/teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, ...

Imagina que eres un estudiante universitario.

Te llamas Pepe y estás siempre muy interesado en todos los asuntos de la actualidad. Consideras que el reciclaje es esencial y a menudo participas en actividades de protección de los animales y del planeta en general. Por otro lado, también te preocupa el futuro de la economía y consideras que tener un trabajo es fundamental actualmente.

Argumentos que puedes utilizar: \_\_\_\_\_

---



---



---

Debes también prever los argumentos que tus compañeros pueden utilizar contra ti.

### EXPRESIONES PARA LA SIMULACIÓN

Para mí; A mi modo de ver; Por lo que veo;

En mi opinión...

Pido la palabra

Perdone que le interrumpa...

Me gustaría añadir que...

Claro que sí

Muy bien dicho

Evidentemente

Es indudable que...

Soy de la misma opinión

Estoy de acuerdo

!Vale!

Me parece indignante/ increíble/ trágico/ una pena/ una tragedia/ una vergüenza/ grave/ urgente/ necesario/ ridículo...

No estoy de acuerdo

Yo en eso discrepo

Eso no tiene sentido

No lo veo muy claro que digamos...

Entiendo lo que quiere decir pero...

¡Ni hablar!

¡Esto es una vergüenza!

¡Qué barbaridad!

¡Esto no puede ser!

Considerando/teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, ...



Imagina que eres un empresario.

Te llamas Mario Rodríguez y piensas que la defensa del medio ambiente no debe ser una prioridad del país porque la economía es el problema más urgente de solucionar en este momento. Piensas que la obligación del gobierno es desarrollar el país y no proteger la naturaleza.

Argumentos que puedes utilizar: \_\_\_\_\_

---



---



---

Debes también prever los argumentos que tus compañeros pueden utilizar contra ti.

### EXPRESIONES PARA LA SIMULACIÓN

Para mí; A mi modo de ver; Por lo que veo;	Me parece indignante/ increíble/ trágico/ una
En mi opinión...	pena/ una tragedia/ una vergüenza/ grave/
Pido la palabra	urgente/ necesario/ ridículo...
Perdone que le interrumpa...	No estoy de acuerdo
Me gustaría añadir que...	Yo en eso discrepo
Claro que sí	Eso no tiene sentido
Muy bien dicho	No lo veo muy claro que digamos...
Evidentemente	Entiendo lo que quiere decir pero...
Es indudable que...	¡Ni hablar!
Soy de la misma opinión	¡Esto es una vergüenza!
Estoy de acuerdo	¡Qué barbaridad!
¡Vale!	¡Esto no puede ser!
	Considerando/teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, ...



Imagina que eres una ecologista que trabaja en la ONG (Organización No Gubernamental) GREENPEACE. Te llamas María León y piensas que la defensa del medio ambiente es tan o más importante para nuestro país e incluso para todo el planeta que la economía, el empleo u otra actividad económica.

Argumentos que puedes utilizar: \_\_\_\_\_

---



---



---

Debes también prever los argumentos que tus compañeros pueden utilizar contra ti.

### EXPRESIONES PARA LA SIMULACIÓN

Para mí; A mi modo de ver; Por lo que veo;	Me parece indignante/ increíble/ trágico/ una
En mi opinión...	pena/ una tragedia/ una vergüenza/ grave/
Pido la palabra	urgente/ necesario/ ridículo...
Perdone que le interrumpa...	No estoy de acuerdo
Me gustaría añadir que...	Yo en eso discrepo
Claro que sí	Eso no tiene sentido
Muy bien dicho	No lo veo muy claro que digamos...
Evidentemente	Entiendo lo que quiere decir pero...
Es indudable que...	¡Ni hablar!
Soy de la misma opinión	¡Esto es una vergüenza!
Estoy de acuerdo	¡Qué barbaridad!
!Vale!	¡Esto no puede ser!
	Considerando/teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, ...

Imagina que eres el dueño de una fábrica de papel.

Te llamas Joaquín Gómez y lo más importante es tu empresa, donde trabajan 100 personas. Sabes que hay algunas leyes de protección del medio ambiente que no estás cumpliendo y, a menudo, tienes que pagar multas. Sin embargo, la población está toda sublevada contigo porque estás perjudicando todo el pueblo con la polución que tu fábrica provoca.

Argumentos que puedes utilizar: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

Debes también prever los argumentos que tus compañeros pueden utilizar contra ti.

### **EXPRESIONES PARA LA SIMULACIÓN**

Para mí; A mi modo de ver; Por lo que veo;	Me parece indignante/ increíble/ trágico/ una
En mi opinión...	pena/ una tragedia/ una vergüenza/ grave/
Pido la palabra	urgente/ necesario/ ridículo...
Perdone que le interrumpa...	No estoy de acuerdo
Me gustaría añadir que...	Yo en eso discrepo
Claro que sí	Eso no tiene sentido
Muy bien dicho	No lo veo muy claro que digamos...
Evidentemente	Entiendo lo que quiere decir pero...
Es indudable que...	¡Ni hablar!
Soy de la misma opinión	¡Esto es una vergüenza!
Estoy de acuerdo	¡Qué barbaridad!
¡Vale!	¡Esto no puede ser!
	Considerando/teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, ...

Imagina que eres una trabajadora de la fábrica de papel.

Te llamas Rosa Álamo y estás recelosa que tu trabajo esté en causa. La población está en contra tu patrón porque él no cumple las leyes de protección del medio ambiente y quieren encerrar la fábrica por motivos ambientales. Sin embargo, en la fábrica trabajan 100 personas y piensas que proteger los empleados es más importante que proteger la naturaleza.

Argumentos que puedes utilizar: \_\_\_\_\_

---



---



---

Debes también prever los argumentos que tus compañeros pueden utilizar contra ti.

### EXPRESIONES PARA LA SIMULACIÓN

Para mí; A mi modo de ver; Por lo que veo;

En mi opinión...

Pido la palabra

Perdone que le interrumpa...

Me gustaría añadir que...

Claro que sí

Muy bien dicho

Evidentemente

Es indudable que...

Soy de la misma opinión

Estoy de acuerdo

!Vale!

Me parece indignante/ increíble/ trágico/ una pena/ una tragedia/ una vergüenza/ grave/ urgente/ necesario/ ridículo...

No estoy de acuerdo

Yo en eso discrepo

Eso no tiene sentido

No lo veo muy claro que digamos...

Entiendo lo que quiere decir pero...

¡Ni hablar!

¡Esto es una vergüenza!

¡Qué barbaridad!

¡Esto no puede ser!

Considerando/teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, ...

Imagina que eres la dueña de un café.

Te llamas Margarita Canales y tienes un café que, a lo largo del tiempo, está perdiendo clientes debido a los olores desagradables y a la gran cantidad de polución producida por la fábrica que está situada muy cerca. Estás liderando una petición pública que pretende encerrar la fábrica del señor Joaquín Gómez.

Argumentos que puedes utilizar: \_\_\_\_\_

---



---



---

Debes también prever los argumentos que tus compañeros pueden utilizar contra ti.

### EXPRESIONES PARA LA SIMULACIÓN

Para mí; A mi modo de ver; Por lo que veo;	Me parece indignante/ increíble/ trágico/ una
En mi opinión...	pena/ una tragedia/ una vergüenza/ grave/
Pido la palabra	urgente/ necesario/ ridículo...
Perdone que le interrumpa...	No estoy de acuerdo
Me gustaría añadir que...	Yo en eso discrepo
Claro que sí	Eso no tiene sentido
Muy bien dicho	No lo veo muy claro que digamos...
Evidentemente	Entiendo lo que quiere decir pero...
Es indudable que...	¡Ni hablar!
Soy de la misma opinión	¡Esto es una vergüenza!
Estoy de acuerdo	¡Qué barbaridad!
¡Vale!	¡Esto no puede ser!
	Considerando/teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, ...

## TABLA DE HETEROEVALUACIÓN DE LOS COMPAÑEROS

	EXPRESIÓN				FLUIDEZ				DESARROLLO TEMÁTICO				INTERACCIÓN ORAL				Total	OBSERVACIONES
Estimación:	50 Puntos				50 Puntos				50 Puntos				50 Puntos				200 Puntos	
Puntos:	13	26	38	50	13	26	38	50	13	26	38	50	13	26	38	50		
Nombres/Nivel																		
Ana Catarina	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Ana Rafaela	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Inês Gomes	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Isabel Pereira	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Jéssica Barbosa	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Jéssica Maia	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Joana Rodrigues	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
João Almeida	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Liliana Pereira	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Mariana Teixeira	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Nuno Cruz	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Ricardo Duarte	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Rúben Pereira	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Rudi Pereira	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Sara Cardoso	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		
Sara Moreira	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4		

(adaptado de GAVE, Ministério da Educação e da Ciência de Portugal. <http://www.gave.min-edu.pt>)

Doc: 401468

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
<b>Expressão</b>	La expresión es, en total, insuficiente. Para expresarse, utiliza: -un repertorio insuficiente de recursos lingüísticos; -se verifican muchas hesitaciones, repeticiones y dificultades de formulación;	La expresión es sólo en una mínima parte aceptable. Para expresarse, utiliza: -un repertorio suficiente de recursos lingüísticos; -expresiones poco variadas y algunas hesitaciones en la formulación;	La expresión es, en general, adecuada. Para expresarse, utiliza: - un repertorio algo amplio de recursos lingüísticos; -expresiones variadas;	La expresión es, en general, plenamente adecuada Para expresarse, utiliza: -un repertorio amplio y rico de recursos lingüísticos; -expresiones complejas/ variadas
<b>Fluidez</b>	El compañero comete tantas faltas que la comunicación fracasa ampliamente. -pronuncia entendida con mucho esfuerzo -produce enunciados muy cortos/ aislados/ estereotipados; -comete bastantes errores; -hace pausas demasiado largas	El compañero comete faltas que impiden sensiblemente la comprensión. -pronuncia y entonación con fallas; - utiliza un repertorio memorizado; -comete muchos errores; -hace muchas pausas y hesitaciones;	El compañero comete faltas que no impiden la comprensión. -pronuncia y entonación claras pero con alguna falta de naturalidad -comete algunos errores pero la comunicación se realiza; -necesita hacer algunas pausas para reformular su discurso -ritmo adecuado	El compañero comete pocas faltas (o ninguna). -pronuncia y entonación en general claras y naturales -errores ocasionales no perturban la comunicación -produce un discurso largo y con pocas pausas; -discurso con ritmo adecuado
<b>Desarrollo temático</b>	Las desviaciones imposibilitan prácticamente la comprensión. -desarrolla el tema con inmensa dificultad; -casi no utiliza argumentos o ejemplos; -fornea informaciones básicas, utilizando conectores muy simples;	Las desviaciones afectan sensiblemente a la comprensión. -desarrolla el tema con alguna dificultad; -utiliza pocos argumentos y ni siempre recurre a ejemplos significativos; -transmite información muy simple, expresando lo esencial y los conectores más usuales	Las desviaciones afectan sólo en momentos determinados a la comprensión. -desarrolla el tema con alguna consistencia; -utiliza argumentos y ejemplos relevantes -transmite información simple y directa	Las desviaciones no afectan a la comprensión. -desarrolla el tema con consistencia; -utiliza argumentos y ejemplos muy relevantes; -utiliza con mucha eficacia los mecanismos de cohesión del discurso
<b>Interacción oral</b>	-Interactúa con los compañeros con poca o ninguna eficacia; -establece contactos sociales muy básicos; -reacciona de forma muy limitada a las intervenciones de los compañeros	-Interactúa con los compañeros con alguna eficacia; -no siempre reacciona a las declaraciones de los compañeros; -reacciona de forma un poco limitada a aspectos más ambiguos	-Interactúa con los compañeros con mucha eficacia; -reacciona con corrección a las declaraciones de los compañeros; -no siempre aclara dudas, manteniendo apenas su opinión	-Interactúa con los compañeros con bastante eficacia; -hace observaciones y da seguimiento a las declaraciones de los compañeros; -verifica la comprensión y aclara aspectos ambiguos

**Teniendo en cuenta la prestación de tus compañeros, indica:**

a) Los que han presentado argumentos más convincentes:

---

b) Los que han justificado mejor sus opiniones:

---

c) Los que han estado atentos a los compañeros:

---

d) Los que han cumplido las reglas del debate:

---

e) Los que han tenido una buena postura a lo largo de la actividad:

---

f) Los que, en tu opinión, son los vencedores del debate:

---

ANEXO V – Ficha de autoavaliação da 1ª UD

## Autoevaluación del alumno

# Nuevo Piso, Nueva Vida

Responde de manera individual a las siguientes preguntas:

1. ¿He participado mucho?
2. ¿Qué he aprendido?
3. ¿Qué debo repasar o estudiar?
4. Lo que más me ha gustado ha sido...
5. Lo que menos me ha gustado ha sido...

Ficha de autoevaluación de contenidos funcionales y actitudes de la unidad:

	No muy bien ☹	Bien 😊	Muy bien 😄
<b>Sé:</b>			
Léxico relacionado con la vivienda: chalé, chalé adosado, piso, dúplex...			
Léxico relacionado con las partes de la casa: cocina, sótano, trastero...			
Léxico sobre las características de la casa: céntrica, en las afueras, bien comunicada, exterior...			
<b>Soy capaz de:</b>			
Interpretar textos variados (anuncios, textos narrativos, textos de opinión);			
Identificar información específica en textos escritos e orales;			
Pedir /dar informaciones sobre la vivienda;			
Escribir textos cortos;			
Intercambiar y solicitar informaciones sobre un piso;			
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual;			
Acepto y me esfuerzo en entender la lengua meta en la clase;			
Muestro interés por expresarme en la lengua meta;			
Participo de forma ordenada y crítica en las tareas de clase;			
Obedezco a las normas de convivencia en clase;			
Respecto las opiniones de los compañeros y las diferencias;			
Revelo autonomía e cooperación en las tareas desarrolladas en parejas o grupo;			

Adaptado de Sheila Estaire “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Javier Zanón (coord.), Madrid, Edinumen, 1999, p. 69 y de Escobar, C., (2001). «La Evaluación». En Nussbaum L. y M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.



ANEXO VI – Ficha de autoavaliação da 4ª UD

## Autoevaluación del alumno

# Te regalo un planeta, ¡Cuídalo!

Responde de manera individual a las siguientes preguntas:

1. ¿He participado mucho?
2. ¿Qué he aprendido?
3. ¿Qué debo repasar o estudiar?
4. Lo que más me ha gustado ha sido...
5. Lo que menos me ha gustado ha sido...

	No muy bien ☹	Bien 😊	Muy bien ☺
<b>Sé:</b>			
Léxico relacionado con las principales amenazas al clima			
Léxico relacionado con las medidas para proteger nuestro planeta			
<b>Soy capaz de:</b>			
Encontrar informaciones en vídeos y textos variados;			
Interactuar con los compañeros en un debate;			
Aplicar diferentes actos de habla de acuerdo con el contexto			
Redactar frases, expresando diferentes valores temporales			
<b>Mis actitudes:</b>			
Acepto y me esfuerzo en entender la lengua meta en la clase;			
Muestro interés por expresarme en la lengua meta;			
Participo de forma ordenada y crítica en las tareas de clase;			
Obedezco a las normas de convivencia en clase;			
Respeto las opiniones de los compañeros y las diferencias;			
Revelo autonomía y cooperación en las tareas desarrolladas en parejas o grupo;			

Adaptado de Sheila Estaire “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Javier Zanón (coord.), Madrid, Edinumen, 1999, p. 69 y de Escobar, C., (2001). «La Evaluación». En Nussbaum L. y M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis



Responde a las siguientes cuestiones:

1. Sexo: F ☐ M ☐

2. Ordena por orden de mayor a menor importancia (1-4) las destrezas para el aprendizaje del español:

Escribir \_\_\_\_\_

Hablar \_\_\_\_\_

Escuchar \_\_\_\_\_

Leer \_\_\_\_\_

3. ¿Qué destreza dominas mejor: leer, hablar, escribir o escuchar? Escribe por orden, empezando por la destreza que más dominas.

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué aspectos piensas que son más trabajados en la clase de español?

Vocabulario ☐

Gramática ☐

Pronunciación ☐

Lectura de textos ☐

Interpretación textual ☐

Producción de textos ☐

Otros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Qué tipos de actividades de la clase de español te gustan más? ¿Las de escritura, lectura, audición, conversación, de gramática, de vocabulario, etc?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Cuáles de las actividades que has referido en la alineación anterior consideras las más importantes para dominar el español? Escribe por orden de mayor a menor importancia.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. ¿Cómo mejorarías en clase de español la práctica de:

a) Escritura

---

---

b) Conversación

---

---

---

c) Audición

---

---

---

d) Lectura

---

---

---

8. ¿Hablas siempre en español en la clase? \_\_\_\_\_

9. ¿Cómo te resulta más fácil hablar en español?:

Con un compañero ☐

En un trabajo de grupo ☐

Con el profesor ☐

Con el profesor y los compañeros ☐

10. Cuando tienes que hacer una presentación oral con un compañero o en grupo, ¿preparas con antelación todo lo que vas a decir o prefieres improvisar?

---

11. En tu opinión, para desarrollar la conversación en español, es más importante:

hacer ejercicios de simulaciones en diferentes contextos ☐

hablar siempre con los compañeros en español ☐

hablar siempre con el profesor en español ☐

12. ¿Qué ejercicios prefieres para practicar la lengua?

Juegos de roles ☐

Debates ☐

Simulaciones ☐

Pequeñas dramatizaciones de determinadas situaciones ☐

Los ejercicios normales de una clase ☐

13. Cuando el profesor de español te dirige una pregunta:  
No sueles contestar porque es tímido ☐  
Nunca te gusta participar ☐  
Solo participas si consideras el tema interesante ☐  
Solo contestas por obligación ☐  
Te entusiasmas cuando tus compañeros también participan ☐  
Otras \_\_\_\_\_

14. ¿Qué significa para ti saber español?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Ahora que estás terminando un ciclo de aprendizaje aprendiendo el español, ¿en qué aspectos ha mejorado el español?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15.1. ¿En qué aspectos sigues teniendo más dificultades?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. ¿Qué consejos darías a un profesor de español para que sus clases fueran más interesantes?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Muchas gracias por tu colaboración,  
Prof. Tânia Silva

**Observação: Algumas das perguntas deste inquérito foram adaptadas de**  
AGUSTÍN LLACH, María Pilar (2006) “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices” em BALMASEDA MAESTU, Enrique [coord.] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006 pp. 161-174 Ed. Universidad de la Rioja.  
Acedido no endereço da Internet a 11 de março de 2013:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>